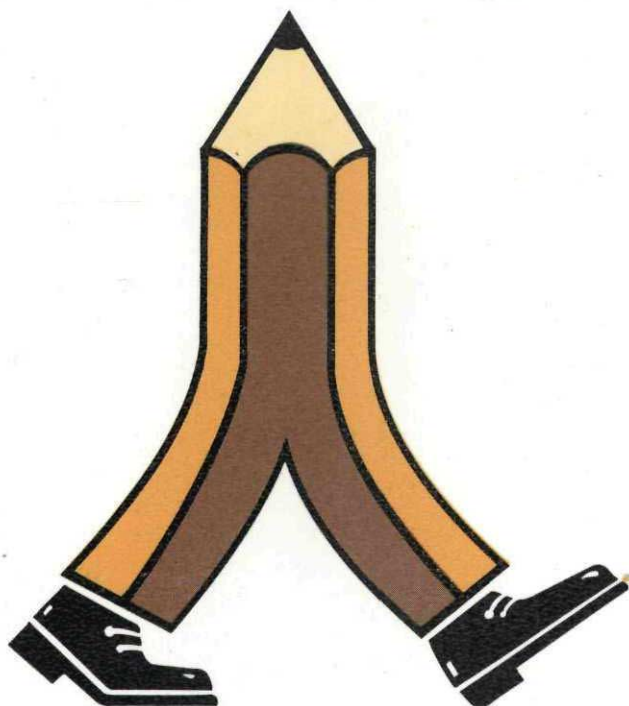


METODO ACTIVO:  
UNA PROPUESTA  
FILOSOFICA

M. L. Dominguez Reboiras  
B. Orio de Miguel



**Breviarios de Educación**

**METODO ACTIVO**  
**UNA PROPUESTA FILOSOFICA**

## **Colección BREVIARIOS DE EDUCACION:**

1. Las lenguas de España.
2. La narración infantil.
3. Introducción al comentario de textos.
4. Las artes plásticas en la escuela.
5. Estructura y didáctica de las Ciencias.
6. Antropología cultural.
7. Educación para la protección civil.
8. Teoría del juego dramático.
9. La Innovación metafísica de Ortega.
10. Estudio de ecosistemas.
11. La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX.
12. Historia de la Educación en España. Tomo I.
13. Historia de la Educación en España. Tomo II.
14. Historia de la Educación en España. Tomo III.
15. Método activo: una propuesta filosófica.

M.L. DOMINGUEZ REBOIRAS  
B. ORIO DE MIGUEL

# METODO ACTIVO

## UNA PROPUESTA FILOSOFICA

ACCESIT BREVIARIOS DE EDUCACION. 1984

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
MADRID 1985



**DISEÑO: LUIS LOPEZ GIL**



© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**  
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION  
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

© **M.L. Domínguez Reboiras**  
y **B. Orio de Miguel**

1ª edición: 1985. Tirada: 3.000 ejem.  
Edita: Servicio de Publicaciones del  
Ministerio de Educación y Ciencia

I.S.B.N.: 84-369-1246-2  
Depósito Legal: M-32.553-1985  
Impreso en España

## INDICE

	Págs.
PROLOGO	
CAPITULO PRIMERO: PRESUPUESTOS TEORICOS .....	13
1.1. Función biológica del saber .....	13
1.2. La afectividad en el aprendizaje .....	15
1.3. El saber filosófico .....	20
1.4. El método activo .....	23
CAPITULO SEGUNDO: LA PRACTICA DEL METODO ACTIVO .....	29
2.1. Planteamiento y elección del método de trabajo .....	29
2.2. Discusión y formulación de objetivos .....	35
2.3. Campos de interés de los alumnos y tema general del curso .....	41
2.4. Desarrollo del trabajo .....	46
CAPITULO TERCERO: EL DIARIO DE CLASE .....	57
3.1. El Diario como libro de texto .....	57
3.2. El Diario como memoria .....	64
3.3. El Diario como instrumento de evaluación continua .....	68
3.4. El Diario como instrumento de creatividad filosófica .....	73
CAPITULO CUARTO: NUESTRO PROGRAMA DE FILOSOFIA .....	79
4.1. Objetivos del Programa .....	79
4.2. Nuestro Programa de Filosofía .....	84
4.3. A modo de guión para el Programa .....	90

<b>CAPITULO QUINTO: UN EJEMPLO:</b>	
<b>CURSO 1983-84</b> .....	95
5.1. Discusión y elección de método y objetivos .....	95
5.2. Campos de interés y elección de tema .....	110
5.3. Desarrollo del trabajo del curso .....	114
5.3.1. Estudio y comentario de los textos de M. Mead .....	115
5.3.2. La estructura psicobiológica del hombre .....	131
5.3.3. «1984», de G. Orwell .....	156
5.3.4. Dramatizaciones de conceptos .....	179
<b>CAPITULO SEXTO: VALORACION DEL TRABAJO</b> .....	257
6.1. Introducción .....	257
6.2. Valoración del trabajo del curso .....	259
6.2.1. Los primeros días de clase .....	259
6.2.2. El descubrimiento de lo filosófico .....	265
6.2.3. Sobre el Diario-Cuaderno .....	272
6.2.4. Las dramatizaciones .....	278
6.2.5. La autoevaluación .....	283
6.2.6. Más allá de las clases .....	286
6.3. Conclusiones .....	290

## PROLOGO

*No es fácil trasladar al papel lo que de concreto, vital e irreplicable tiene ese acto creativo que es "dar" una clase de Filosofía; pero vamos a intentarlo, aún a sabiendas de que al final de nuestro recorrido vamos a experimentar esa desazonante sensación de que después de todos nuestros esfuerzos, lo esencial queda siempre por decir: filosofar es crear un pensamiento siempre nuevo.*

*Hemos escrito estos folios de manera llana, sin ningún alarde erudito. Pretendemos acercarnos cada día más a un lenguaje coloquial y exponer simplemente lo que nosotros hacemos en clase. Llevamos muchos años estudiando Filosofía e intentando encontrar día tras día nuevas fórmulas de presentación a los alumnos. Hemos pasado por muchas etapas, experimentado mil recursos y cometido cientos de errores. Nuestro mayor mérito, si alguno tenemos, es que no hemos dicho jamás no a cualquier idea nueva que la experiencia de cada día nos iba ofreciendo, estuviera o no de acuerdo con las normas oficiales, y nos hemos entregado denodadamente a darle forma sobre lo construido en años anteriores, y hacer nuestra propia autocrítica.*

*El lector va a tener pronto la sensación de que nos repetimos constantemente, y de que esto es como el disco de Newton, que a la tercera vuelta todo él es blanco. No lo*

crea así. Existen en este escrito media docena de ideas que, no por casualidad, aparecen y retornan en variados contextos. No es nuestra la culpa si la realidad vital es así de tozuda. En todo caso, si lo que aquí decimos le aburre, no le gusta o no le parece Filosofía, sólo nos queda decirle que ésta es nuestra opción, y que respetamos cualquier otra que razonablemente se nos presente expuesta en su praxis cotidiana. Una de nuestras más grandes preocupaciones profesionales durante los últimos años es que no encontramos por ninguna parte un ensayo de Filosofía Narrativa. Tampoco sabemos si nosotros lo hemos logrado aquí. Lo cierto es que el fluir constante de las acciones humanas, y en el caso que nos ocupa las acciones dentro del aula, llevan en su más radical entraña todo lo que de filosófico puede exponer el pensamiento humano abstracto. Nosotros queremos bucear en este terreno, porque además de ser un campo filosóficamente todavía inexplorado, nos ofrece como profesionales la oportunidad de investigar en lo que todo el mundo, y ahora incluso las autoridades académicas, llaman “método activo”. Si el lector tiene, pues, la paciencia de leer las páginas que siguen, aunque tal vez llegue a la conclusión de que nuestro propósito no logra alcanzar los fines propuestos, tal vez descubra que hay mucha Filosofía bajo los párrafos aquí escritos, y quizás pueda él mejorar nuestro trabajo.

El método activo es una Filosofía Narrativa. Una Filosofía narrativa no es contar una historieta con moraleja; es sin más vivir una situación o contarla tal cual, en el convencimiento de que en el mundo no existen más que historias, sucesos, hechos y que las llamadas abstracciones filosóficas son simplemente una mediación, una especie de rodeo, que tal vez equivocadamente, creemos inevitable; pero que, a lo mejor, no lo es tanto como parece. Si uno llega a clase el primer día de curso, se sienta en corro con sus alumnos y les dice: “la clase es de todos”, ésto es un hecho filosófico; es decir, es un redundancia, porque si nos sentamos en corro,

*no hace falta decir que la clase es de todos: se sobreentiende, a menos que alguien del corro —generalmente el llamado profesor— cotradiga el hecho con sus actos prepotentes. Y si este hecho —sentarse en corro— se repite día tras día, al profesor no le queda más remedio que o dejar de serlo e ir cambiando sus ideas, o volver a colocar a los chicos en sus pupitres uno tras otro, como en la escuela, lo cual es ya otro hecho tan filosófico como el anterior, pero de significado muy distinto. La proposición “la clase es de todos” significa una cosa si nos sentamos en corro, y otra muy distinta si los alumnos se meten en sus pupitres alineados a los pies de la mesa y el estrado del profesor. Y si entablamos un diálogo sobre dicha proposición o sobre cualquier otra desde ambas posiciones, nuestra deformación profesional tal vez nos haga creer que el diálogo será idéntico. Pues no es así. Uno termina por contar y escuchar historias distintas, si se sienta en corro que si sube al estrado. Y si el grupo persiste en la manía de contar historias y se logra que cada cual cuente la que le venga en gana, se observará pronto que el término “diálogo” o el término “preguntar” y otros muchos empiezan a tener significados distintos, o sea, que se usarán en contextos o lenguajes distintos, que es lo que se solía decir recién muerto Wittgenstein. El contenido del diálogo o de las preguntas no es cosa distinta de la situación —narración— desde la que se dialoga o se pregunta. Todo el proceso de trabajo del curso se convierte así en una larga y jugosa narración filosófica, donde los recipientes, los contextos, los envases, los cacharros, los usos de las cosas y de los hechos se hacen transparentes, dúctiles, y siempre nuevos como en la historia interminable.*

*A nosotros nos gustaría hacer de nuestra clase de Filosofía una narrativa donde todo hablara por sí mismo, donde la fluidez entre el estar de las cosas y el ser de los hechos fuera un puro mostrar con el índice: he ahí las cosas, he ahí*

*el hombre, diríamos; y nada más. Sería el método activo. Pero, ¡qué lejos estamos aún!*

*Dos palabras sobre el título de este libro. Como nosotros somos profesores de Filosofía, es natural que nuestra narración gire en torno a la “clase de Filosofía” en la que estamos “metidos”. Pero todo nuestro trabajo es interdisciplinar, como el lector podrá ver fácilmente.*

*Por otra parte, el método activo sobre el que nosotros investigamos trasciende la mera “clase de Filosofía” y hemos intentado fundamentarlo aquí en su sentido más amplio, de forma que sirva de reflexión a cualquier profesor de otras disciplinas. En definitiva, este libro quiere ser una **PROPUESTA FILOSOFICA SOBRE EL METODO ACTIVO** desde nuestra propia experiencia en la enseñanza de la Filosofía. Cuál haya de ser su praxis en las Ciencias de la Naturaleza o en las tecnológicas, no nos corresponde a nosotros decidir. Pero cuando está en marcha el plan experimental para la reforma de la Enseñanza Media y se habla tanto de métodos activos, nosotros queremos afirmar que éstos no consisten sólo en programar por objetivos, necesidades o intereses, ni en hacer simplemente que los alumnos manipulen los objetos y trabajen en grupo; con ello mejoraríamos nuestras “técnicas” y tal vez se formarían súbditos dócilmente más “eficaces”... El método activo va mucho más lejos: exige ciertamente una nueva teoría del conocimiento y del aprendizaje distinta de la actualmente practicada; pero además implica una nueva teoría social y política de la Escuela y, como consecuencia, una nueva actitud del profesor. El método activo es así a la vez un reto filosófico y un revulsivo profesional.*

## CAPITULO PRIMERO

### PRESUPUESTOS TEORICOS

#### *1.1. Función biológica del saber*

Si la Filosofía en su origen es el saber-madre del cual arrancan todos los demás, hoy tampoco puede desarrollarse al margen de las distintas ciencias, so pena de quedar convertida en un conjunto de puras y abstractas elucubraciones vacías.

Una de las aportaciones más importantes de la actualidad para la comprensión del hombre es la que nos ofrecen las ciencias biológicas. Es evidente que las ciencias llamadas en general humanas llevan un gran retraso respecto de las ciencias de la Naturaleza. Hasta hace poco, el hombre era considerado como un ser excepcional que, sin saber muy bien por qué, ni cómo ni cuándo, había aparecido en la tierra con categoría de dueño y señor para dominarla. A medida que iba ocurriendo dicho fenómeno, más incógnitas iba teniendo respecto de sí mismo y de sus necesidades y posibilidades de relación con los demás. Hoy estamos en situación de clarificar muchas de esas incógnitas, porque las ciencias biológicas empiezan a considerar al hombre como un sistema biológico organizado, sometido al mismo tipo de leyes y exigencias que cualquier otro de los que hay



en la Naturaleza. De ahí que quizás tengamos que empezar a explicarnos aquellas acciones consideradas hasta ahora superiores, y por lo tanto de origen distinto, como manifestaciones de unas leyes naturales comunes también a cualquier otro ser vivo.

Ello no significa en ningún momento caer en biologicismo o negar la emergencia de nuevos niveles del ser regidos por leyes distintas de aquellas que gobiernan los niveles anteriores, cosa que no siempre los biólogos o sus epígonos han distinguido con la suficiente precisión. Sin embargo, el peligro real de caer en reduccionismos filosóficamente no admisibles no puede liberarnos de incorporar a la Filosofía las investigaciones de las ciencias biológicas.

Todo sistema biológico organizado o, como diría Dawkins, toda “máquina de supervivencia” tiene como objetivo primordial sobrevivir. Tal supervivencia sólo será posible cuando su relación con el entorno sea lo suficientemente equilibrada como para que en la dialéctica individuo-entorno no sea absorbida por él.

La Naturaleza en su sabia organización dota a sus máquinas de supervivencia de los “conocimientos” adecuados para realizar las funciones vitales que garantizan su dominio del entorno. Inscritos en su ADN, los genes garantizan su éxito. Pero, como además, la Naturaleza es dinámica, busca formas cada vez más perfectas y eficaces, creando sistemas biológicos más complejos que se expresan en acciones también cada vez más plurales.

A mayor complejidad de funciones corresponde mayor capacidad de aprendizaje, y por consiguiente, menor información rígida transmitida. Está claro que la máquina de supervivencia más elástica y con mayor capacidad de aprendizaje es el hombre. Es por esto por lo que nace con menos rigidez en su información genética, lo que le libera de actuar en una determinada y única dirección. Ello

no quiere decir que no funcione básicamente como cualquier otro sistema biológico organizado.

Pero este no es el momento de exponer toda la doctrina sobre los fundamentos psicobiológicos de la conducta humana, que damos por conocida. Sólo queremos dejar constancia de lo que para nosotros constituye el primer principio teórico de nuestro trabajo filosófico: el saber/aprendizaje es una *necesidad vital* para el hombre, porque le garantiza su integración en el entorno y con ello su supervivencia. Olvidar este principio y sus múltiples consecuencias, tanto filosóficas como didácticas, nos llevaría necesariamente al fracaso.

## 1.2. *La afectividad en el aprendizaje.*

Según lo que acabamos de decir, todo saber/aprendizaje está conectado con la vida. Debemos, pues, superar la tradicional concepción dualista del hombre, que distingue por un lado razón o intelecto, y por otro afectividad, adjudicándole a cada una de las partes funciones igualmente diferentes.

El lastre que la cultura occidental arrastra desde Grecia ha llevado a considerar al hombre dividido en dos planos: el racional, que a través del discurso lógico produce un conocimiento de la realidad universal y abstracto; y el otro, la afectividad, más o menos independiente del anterior, que regula toda la vida de las emociones y de los sentimientos, pero de una incidencia secundaria en el ámbito cognoscitivo.

Las últimas investigaciones de la ciencia superan esta concepción dualista, considerando al hombre como una unidad. Hoy se sabe que es el hemisferio izquierdo del cerebro encargado de regular el pensamiento lógico-formal expresado en una estructura discursiva lineal, mientras que

el hemisferio derecho colabora de una manera más totalizadora, global, a la percepción de la realidad, a la vez que está más estrechamente relacionado con la sensibilidad estética y emotiva en general; pero ambas funciones cerebrales tienden a actuar en perfecta unidad, si no son obstaculizadas por un unilateral desarrollo del aprendizaje.

La tradicional separación razón/afectividad ha sido jerárquica, concediendo más importancia a la primera e ignorando o posponiendo el nivel emotivo como desconectado de la función "superior" o racional. Seguir manteniendo hoy este dualismo es un grave error, ya que la afectividad es el filtro a través del cual se realiza *todo* aprendizaje. Un individuo ante una situación vivida como placentera tenderá a repetirla y, por el contrario, rechazará todo aquello que vaya acompañado de dolor o *displacer*.

Toda experiencia aporta al sujeto una información sobre el entorno, que posteriormente va a usar para integrarse en él de la manera más placentera posible. En este caso, el aprendizaje, la asimilación, será más profunda, porque compromete a toda la estructura psíquica del individuo.

Es importante entender todo esto y tenerlo en cuenta a la hora de pensar en una metodología del aprendizaje, cualquiera que sea la materia a enseñar. Consideramos, pues, de primordial importancia crear un medio tal en la clase, que el acto de aprender sea percibido/sentido como placentero por el alumno. Sólo así su asimilación será eficaz y colaborará al fin establecido por la Naturaleza. Es cierto que un alumno puede "aprender" un tema para un examen (objetivo: aprobar, impuesto por el entorno). Pero una vez cumplida esta función, olvidará lo estudiado, sobre todo si va unida a una sensación dolorosa, tensa, en una palabra, de signo afectivo negativo.

Lo más grave de esto no es que se olvide en seguida lo estudiado, o el hecho aislado como tal, sino las consecuen-

cias graves que la serie de actos en el mismo sentido tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de la personalidad de un individuo.

En el sistema educativo actual un niño desde que empieza a ir al colegio, repite a lo largo de muchos años la siguiente secuencia: estudio/aprendizaje—examen/imposición—calificación/sanción. Es decir, el estudio, la adquisición del saber es un acto impuesto, vigilado, controlado por un tercero a través del cual será calificado/sancionado bien con premio o con castigo de acuerdo con el criterio también del profesor que tiene en sus manos la última palabra.

Todo ello está envuelto en una carga afectiva de tensión displacentera. No nos debe, por tanto, sorprender que, cuando un alumno no registra en su cerebro ninguna experiencia gratificante relacionada con su acción de estudiar, de aprender, en el momento en que está libre de coacción, rechace el estudio, porque con ello está rechazando sensaciones dolorosas, es decir está salvaguardando su equilibrio psíquico.

Todos conocemos el poder de los reflejos condicionados en el proceso de aprendizaje. Cuando decimos que éste debe ir unido a una situación placentera y relajada, estamos defendiendo lo agradable y lo lúdico en el aula por razones puramente científicas. No sirve la clásica objeción de que la vida es dura, competitiva, que hay que preparar a los jóvenes para una sociedad en la que quien triunfa es el más fuerte... Justamente la preparación para la vida es tanto más eficaz cuanto un individuo adquiere capacidad de análisis de la realidad y construye en su cerebro estructuras mentales lo suficientemente amplias y flexibles que le permitan habilitar soluciones diferentes en las múltiples situaciones que a lo largo de su vida pueda encontrar. Eso sólo lo puede hacer cuando en sus años básicos, de descu-

brimiento de sí mismo y del mundo, ha asimilado al máximo todos los medios que tenía a su alcance. Para ello es *necesario* que su aprendizaje sea realizado en un medio relajante, satisfactorio, que en ningún momento está reñido con el esfuerzo. En tales circunstancias, cualquier alumno está dispuesto a esforzarse; lo importante es desconectar esfuerzo y dolor, o lo que es lo mismo conectar trabajo-placer. Es el único camino para que algo sea querido, asimilado por el sujeto, útil para la vida. Pero la utilidad no se evidencia con palabras, es decir, no sirve que le digamos una y mil veces a un alumno que, aunque ahora algo él no entienda, más tarde verá la utilidad de lo que le enseñamos; porque las palabras son sólo un instrumento cuyo contenido será aceptado si van acompañadas de experiencias vividas coherentes. En caso contrario, quedarán vacías y si diluirán en el aire: se aprende lo que se vive.

El principal error del sistema educativo actual no se mide por el fracaso escolar traducido en un porcentaje alto de suspensos, sino por el hecho de que desconecta a los alumnos del estudio, o lo que es lo mismo, porque les hace perder interés por el saber. Este es, en nuestra opinión, el mayor fraude que se puede cometer con un ser humano, y un atentado contra los derechos humanos. Situación gravísima, puesto que sólo a través del saber/aprendizaje, según vimos al principio, el individuo garantiza su supervivencia.

Quizás alguien pueda tacharnos de exagerados, puesto que hasta ahora hemos sufrido un sistema de enseñanza basado en el esfuerzo, la lucha, la competición; e incluso, puede ser que algunas personas se encuentren satisfechas de los resultados obtenidos. Efectivamente, sin caer en la caricatura orwelliana, han existido múltiples, sofisticados y eficaces medios de control mental para lograr una perfecta integración de los individuos en el grupo o en su entorno. Quienes así argumentan, lo único que hacen es confir-

mar todo lo que aquí venimos diciendo: somos el producto de un aprendizaje basado fundamentalmente en el trabajo-dolor, el individualismo, la competitividad, y de acuerdo con ello hemos construido nuestro espacio vital; de esta manera tendemos a considerar como natural, bueno y digno de ser reproducido lo que no es otra cosa que el producto de dicho aprendizaje. Cualquier estudiante de Lógica sabe que esta manera de razonar es un círculo vicioso inadmisibles, que tiene, más allá de la lógica, la gravísima consecuencia de impedirnos imaginar otro aprendizaje distinto. ¿No es ésta quizás una de las bases de todo dogmatismo? ¿Y hay algo más antifilosófico que esta actitud?.

Si pensamos que la finalidad de un sistema educativo es la de formar perfectos miembros del grupo, es claro que será más eficaz aquel que lo logre mejor, en cuyo caso existen históricamente modelos bastante perfectos y conocidos por todos, aunque a costa de la total desaparición de la iniciativa individual: para decirlo en palabras precisas, la total anulación del sujeto para garantizar con ello la supervivencia del grupo.

Pero si lo que pretendemos es encontrar un sistema educativo tal que consiga el difícil equilibrio entre lograr potenciar al máximo la iniciativa y libertad individuales a la vez que desarrollar en estos individuos un sentimiento de cooperación social y alto sentido grupal, no nos sirven los anteriores modelos que crean personas inseguras, resistentes al cambio y dependientes de una instancia superior para resolver sus problemas: en definitiva, poco preparados para constituir una sociedad democrática y plural. El medio que nosotros intentamos crear tiene como finalidad presentar el saber en un envase lo suficientemente atractivo como para que sea querido por el alumno. Ha de asimilarlo de tal manera, que pase a formar parte de sí mismo, a configurar su personalidad, a transformar y ampliar su visión del mundo, a fin de que él aprenda a construir su propia vida y no a

reproducir la nuestra. De esta manera el aprendizaje es más lento, el ritmo del tiempo ya no es lineal ni el proceso de aprendizaje es sólo acumulado, puesto que a la vez que se asimila, se van transformando las estructuras mentales del sujeto. Hay que saber posponer, pues, la cantidad de “contenidos” y subordinarla a esta nueva dimensión y concepción del saber/aprendizaje.

### *1.3. El saber filosófico*

Hasta ahora nuestras reflexiones han ido encaminadas a analizar la función del saber en general como garantía de supervivencia para el individuo humano.

Pasamos ahora a analizar el lugar que ocupa el saber filosófico en particular en la formación integral de la persona, lo cual nos llevará a exponer nuestra concepción de la Filosofía, así como el método más adecuado para iniciar en ella a nuestros jóvenes de Enseñanza Media expresado a su vez a través de un programa-modelo.

La Filosofía nace como un intento de dar respuesta a las múltiples preguntas que sobre sí mismo y su entorno el hombre se hace, gracias a su enorme capacidad de asombro.

Los grandes pensadores que figuran con puesto de honor en la historia del pensamiento de la Humanidad, son ejemplos de mentes privilegiadas que han sido capaces de captar, elevándose por encima de lo inmediatamente dado, el momento que les tocó vivir, con esa visión propia del análisis filosófico que conocemos técnicamente como un nivel de segundo grado de abstracción. Esto les permite trascender sus coordenadas espacio-temporales puntuales, y por ello sirven de ayuda a todos los seres humanos que posteriormente nos hacemos parecidas preguntas.

El filósofo, es por tanto, la persona que está más estrechamente conectada con la vida. Entendemos, por consiguiente, la Filosofía como *experiencia vital*.

Partiendo de esta afirmación, es obvio que nuestro máximo esfuerzo a la hora de iniciar a los adolescentes en el ámbito de la Filosofía esté volcado a encontrar el camino adecuado para que conecten Filosofía y vida, sabiendo además que es la única manera de que su asimilación sea posible.

Debemos esforzarnos por conocer cuáles son sus centros de interés, qué problemas ocupan, a nivel vital, su espacio interior. En caso contrario, nuestro esfuerzo será inútil; y si el estudio/aprendizaje no es querido, no haremos más que reforzar su rechazo, con el consiguiente perjuicio que para el desarrollo de su personalidad conlleva.

Por esto, un profesor de Enseñanza Media necesita poseer conocimientos de Psicología, y sobre todo, necesita saber cuál es el estado de desarrollo de un adolescente y sus principales problemas. Todos conocemos, desde nuestra experiencia de educadores y de padres, que la adolescencia es una etapa muy conflictiva para las relaciones personales, porque es el momento en que todos los esfuerzos del individuo están volcados hacia el descubrimiento de su sitio en su entorno. Mientras es niño, lo tiene todo resuelto con sus padres y maestros que le ofrecen suficiente seguridad. Ahora se encuentra en la necesidad de comenzar a ser él, para lo cual ha de ir adquiriendo interiormente puntos de referencia seguros con los cuales actuar, desenvolverse en un entorno que capta como múltiple, peligroso, a veces amenazador. El mayor porcentaje de sus energías estará destinado a adquirir posiciones seguras en este entorno hostil precisamente por desconocido, y que ahora se descubre sólo para hacerle frente. Es aquí donde la Filosofía tiene cabida como instrumento útil para ayudar a este



individuo, que accede en primera persona al mundo, a realizar ese esfuerzo de adaptación con las máximas garantías de eficacia y equilibrio personal.

En el actual curriculum educativo, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria, no existe ninguna asignatura que ayude a la persona a reflexionar sobre sí misma y su relación con el entorno, los problemas que el desarrollo de la persona a nivel individual plantea, los problemas del grupo, relaciones individuo-grupo... y un larguísimo e importante etcétera.

No se trata de justificar la incorporación a un plan de enseñanza de unos determinados "contenidos", sino de llamar la atención sobre la necesidad y oportunidad de una disciplina en un momento clave para el desarrollo de la persona humana. Nos atrevemos a decir, sin jugar a ser premonitores de malos augurios, que si pasamos por alto la necesidad de proporcionar a nuestros adolescentes un lugar desde donde puedan ir caminando seguros hacia ese encuentro consigo mismos y con su entorno sociocultural, todos los otros esfuerzos carecerán de ese soporte globalizador. Podremos formar expertos técnicos en los más sofisticados medios electrónicos, pero no seres humanos capaces de vivir en una sociedad plural y democrática.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, y después de varios años de investigación y estudio, hemos elaborado un programa que creemos responde a las necesidades de que un alumno de Enseñanza Media tiene. Dicho programa está concebido para cubrir las exigencias de los adolescentes a un doble nivel: psicobiológico y epistemológico. En el primer aspecto, analizando, profundizando en la comprensión de los mecanismos internos a través de los cuales se realiza la actividad de conocer, el alumno va a encontrar respuesta a sus preguntas acerca del sentido de la vida o, al menos, clarificar una serie de dudas que le permitirán

entenderse mejor a sí mismo y el entorno. En segundo lugar, utilizará esta información para la comprensión de su mundo en todas sus manifestaciones plurales (técnicas, artísticas y culturales en general). Si conecta ambos niveles, estará haciendo realmente Filosofía a la vez que su deseo de saber no tendrá límites, con lo cual no habremos hecho otra cosa que colaborar con los sabios planes de la Naturaleza.

Saber/aprender es una necesidad vital: no es un hobby ni privilegio de élites. Si con nuestro ignorante hacer desinteresamos a los jóvenes del estudio, estamos actuando contra naturam.

#### *1.4. El método activo*

Acabamos de decir hace un momento que sólo cuando un alumno conecta teoría y práctica, saber y vida, está haciendo realmente Filosofía. El principal error que los enseñantes en general cometemos, no sólo en el campo de la Filosofía sino en el de cualquier otra disciplina, es de método. Comenzamos la casa por el tejado, es decir, intentamos que un chico que ha caminado por la vida sin ver, que no sabe hacerse preguntas, que ante cualquier interrogante busca una respuesta rápida y totalizadora, porque le angustia vivir en la duda, que simplifica al máximo la realidad para poder sentirse seguro ante ella, intentamos, decimos, que sin más preparación entienda un discurso filosófico que plantea un problema radical y abstracto al cual los especialistas han llegado después de áridos esfuerzos de preparación y adquisición de un modo particular de lenguaje y razonamiento.

No nos extrañe que se caricature con tanta frecuencia el discurso filosófico como un juego de palabras vacío de sentido que habla de cosas ajenas a la realidad más próxima.

Comenzar el estudio de la Filosofía por la exposición de conceptos abstractos y quedarse en ellos es un error serio que lleva a los alumnos a desinteresarse de todo posterior estudio. La abstracción, necesaria en toda reflexión filosófica, será una parte de todo el proceso, una mediación, nunca principio ni fin.

Si consideramos el modo habitual de impartir clases, fundamentalmente expositivo, donde el profesor explica, los alumnos escuchan, copian apuntes y después reproducen lo escuchado y leído, es natural que nos cueste trabajo pensar que haya un modo diferente de acceder a los contenidos filosóficos: ¿cómo, si no, van a informarse los alumnos de algo totalmente desconocido para ellos?. Sin embargo, ahí radica nuestro gran error: tenemos demasiada prisa; incluso pensamos que les facilitamos la labor, puesto que ¿qué mejor camino para entender algo difícil, que la exposición hecha por alguien que ha pasado muchos años estudiando y lo tiene asimilado?. ¡Ojala todos en la vida tuvieramos la suerte de que se nos facilitasen así las cosas!.

Una vez más estamos equivocados, porque no planteamos el problema desde los alumnos y sus necesidades, sino desde nosotros. Es posible que cuando pasen unos años, estos jóvenes de hoy puedan llegar a estar de acuerdo con estas reflexiones nuestras. Pero hoy por hoy, no; porque su estar en el mundo, es decir, sus coordenadas espacio-temporales, y por consiguiente, su experiencia vital, es distinta. Debemos darles tiempo para que vayan poco a poco realizando el proceso de asimilación y comprensión de un nuevo modo de ver el mundo e interpretar la realidad. No podemos recorrer nosotros el camino por ellos. Así como nosotros hemos precisado un tiempo para comprender y asimilar un problema, e incluso notamos que cuanto más reflexionamos sobre él más lo vamos comprendiendo, experimentando con ello una sensación interior de apertura

y conquista muy gratificante, de la misma manera debemos proporcionar al alumno una situación tal que él experimente también la sensación de descubrimiento por sí mismo de los problemas, lo cual se producirá sólo cuando logremos interesarle en los temas y, como tantas veces hemos dicho ya, ello sólo ocurrirá si los ve útiles para *su vida de ahora*, no a largo plazo. Como ya sabemos, tiene urgencia por encontrar *su* sitio en *su* entorno.

En el método basado en la lección magistral, el papel del alumno es fundamentalmente pasivo, lo cual le hace sentir lo que ocurre en el aula y lo que se le dice como ajeno a él. Por eso, es necesario cambiar hacia un *método activo*, donde el alumno se sienta protagonista desde el primer momento y para todo lo que ocurra en relación con su aprendizaje filosófico. Tal cambio de método no hay que entenderlo como una simple táctica para atraer mejor a unos alumnos que de otra manera se nos escapan. Con riesgo incluso de ser reiterativos, insistimos que es el único camino científicamente válido para ayudar a los jóvenes a sobrevivir.

El método activo supone, como punto de partida, que el alumno es el principal actor de la situación en la que se encuentra: el aula. Debemos ayudarle a que se conciente de esto, de tal manera que no habrá función/actividad, si no hay actores, o si éstos se quedan sentados en el patio de butacas asumiendo el papel de espectadores.

Es tarea del profesor *transformar* el aula y los roles profesor-alumno, para que esa toma de conciencia se vaya produciendo porque *se va viviendo*.

Después, poco a poco, el alumno va descubriendo su entorno, analizándolo, manipulándolo, transformándolo, lo cual le va produciendo más seguridad, porque siente que lo domina: ya no le es ajeno y hostil; el tiene poder de decisión puede equivocarse sin miedo a sanción; empieza

a arriesgar propuestas; tal experiencia incluso es muy interesante y a veces hasta divertida, aunque también más difícil; pero vale la pena. Se siente protagonista.

Los conceptos o contenidos conceptuales hacen su aparición como generalizaciones hechas desde su situación vital concreta; y desde ellas son bien recibidas las aportaciones de filósofos que ante este problema que ahora a nosotros se nos plantea, han opinado de una determinada manera.

No se trata de renunciar a los contenidos filosóficos en el sentido académico del término, ni anteponer método a contenidos, sino de introducir a los alumnos en el difícil pero útil y necesario para su supervivencia, ámbito filosófico, tal y como lo hemos descrito en páginas anteriores.

Desde esta perspectiva, la distinción entre contenido y método es superficial y vacía de sentido. Es más, hacer a estos niveles semejante distinción es lo mismo que estar dejando vacío de contenido filosófico aquello que se pretende primar: los contenidos, aunque parezca una paradoja. ¿Qué hay de contenido en un discurso a cuyo receptor no le dice nada?. Sencillamente no hay discurso, puesto que en todo mensaje se necesita no sólo un emisor que codifique el mensaje, sino un receptor que haga la decodificación. Con el método activo tratamos de encontrar el canal adecuado para que el mensaje filosófico entre emisor y receptor discurra con fluidez. Sólo así hay discurso filosófico; en el caso contrario, pura logomaquia sin sentido, palabras vacías o entelequias abstractas que se pierden en el aire sin poder convertirlas siquiera en objeto decorativo. Resumiendo, el proceso íntegro del método podríamos describirlo en tres fases: a) el sujeto toma conciencia de estar en un medio con el cual se relaciona; b) elabora generalizaciones que le permiten comprenderlo, ordenarlo; c) de nuevo vuelve del concepto general a la situación real no abstracta con una nueva visión más amplia y comprensiva.

Sólo al final de este bucle se verifica íntegro el discurso filosófico. No existe, pues, distinción real entre contenido y método, ya que el contenido filosófico por excelencia es precisamente la manera como el hombre elabora el conocimiento, y el análisis de aquellas cosas que necesita para sobrevivir.

Así pues, rechazamos tajantemente la acusación de “pedagogicismo” que a veces se ha hecho a nuestro planteamiento profesional. No queremos entrar en este escrito en polémica con nadie, sino dar un paso más en la investigación sobre la Filosofía y su enseñanza, que iniciamos hace ya bastantes años y que hemos ido exponiendo en escritos anteriores. Pero queremos sugerir a quienes se interesen verdaderamente por la Filosofía el análisis de este problema al que nosotros hemos de dedicar un trabajo monográfico en un próximo futuro: quizás la Filosofía no sea otra cosa que un *método* de acercarnos a la realidad, la manera como las cosas nos afectan y el modo como nosotros las transformamos y nos transformamos con ellas. Nuestra presencia ante los jóvenes, la relación educativa establecida con ellos y la transmisión del conocimiento son el hecho por excelencia que deberíamos analizar y saber usar, y que sin embargo se olvida casi siempre. A diferencia de otras disciplinas académicas, la Filosofía tiene el raro embrujo de que en el acto de transmitirse a otros está casi siempre implicada una determinada concepción de sí misma, del acto de “transmitir el conocimiento”, es decir está siempre cuestionando su propia dimensión, de manera que en un mismo acto “se usa” y “se menciona” el término “transmitir”, y muy bien podría ocurrir que lo estuviéramos mencionando en un sentido distinto o adverso del que lo usamos, con la consiguiente contradicción lógica. De esta manera, cualquier filósofo que pretenda comunicar su pensamiento filosófico, debe incidir, como tal filósofo, —lo que

no le pasa, por ejemplo, al historiador— en el análisis de “cómo” transmite tal conocimiento, pues si la vivencia humana se hace pensamiento abstracto en el verbo, en la comunicación, en la expresión formal todo profesor de Filosofía debe ocuparse, por definición, de su didáctica. Método y contenido son, pues, una misma cosa. He aquí el fundamento filosófico del método activo en la enseñanza de la Filosofía.

Pero vamos a entrar ya en lo narrativo, que es lo que ahora nos interesa. Expondremos en el capítulo II cómo practicamos nosotros el método activo *en general*. En el capítulo III nos ocuparemos específicamente del Diario de Clase dentro del método de trabajo. En los capítulos IV y V expondremos nuestro *Programa* de trabajo filosófico y narraremos con el mayor detalle posible nuestras clases del curso 83-84, para terminar en el capítulo VI con una *valoración* general de todo el trabajo realizado.

## CAPITULO SEGUNDO

### LA PRACTICA DEL METODO ACTIVO

Vamos a exponer los distintos momentos de nuestro método de trabajo, nuestra *práctica general* del método activo; y queremos hacerlo en este caso de forma puramente narrativa, a fin de dar a conocer lo más directamente posible lo que hacemos en clase.

#### *2.1. Planteamiento y elección del método de trabajo*

El planteamiento de una clase activa y participativa supone que desde el principio el alumno es el principal actor, de tal manera que nada de lo que ocurre en la clase ha de ser algo impuesto sin su participación. De ahí que el primer día el profesor no lleva ninguna decisión tomada respecto a la dinámica y método de trabajo del curso.

Se propone a la clase la necesidad de planificar entre todos el trabajo a realizar. La primera decisión a tomar es respecto del método. Durante varias clases se discute este tema, lo cual supone una primera sorpresa para los alumnos, puesto que lo habitual es que el profesor indique lo que se va a hacer y cómo. Nosotros comenzamos por analizar dos opciones: a) el método al que están habituados, en el que la principal decisión y responsabilidad del trabajo



recae en el profesor, que propone, dirige, controla y juzga toda la labor realizada en el aula: las ventajas que esto representa de comodidad para los alumnos, puesto que su deber se reduce a cumplir lo ordenado por el profesor; y el principal inconveniente, que consiste en que ellos no tienen capacidad de decisión respecto de su trabajo, cosa que viven como negativa. b) La segunda opción es una clase activa y participativa en cuya planificación todos habrían de colaborar. Aquí ya no existirá un único responsable, sino que la responsabilidad será compartida y todos y cada uno de los miembros del grupo deben luchar por conseguir el éxito. Ninguna decisión se tomará a título individual, tanto que se trate de materia de trabajo como de método a seguir. El principal inconveniente de esto es que nadie puede declinar su responsabilidad en el otro. La actitud en la clase ha de girar de receptivo/pasiva a creativo/activa. El compromiso es mucho mayor para cada uno.

En principio los alumnos se entusiasman con la idea de que al fin ellos van a poder ser actores de su propia tarea. Aunque se les advierte que su compromiso y esfuerzo han de ser mucho mayores, ellos creen sentirse con fuerzas para seguir adelante y ensayar algo nuevo. De momento, no son capaces de prever la lucha interior que van a tener que desarrollar para romper con los automatismos y la inercia de unos hábitos ya muy arraigados en su conducta a lo largo de tantos años de repetir actos en el mismo sentido, cualquiera que haya sido el colegio o el profesor que les haya tocado. El sometimiento a los automatismos sólo se hace consciente cuando al individuo se le coloca en un medio distinto que le exige cambiar sus pautas conductuales. El esfuerzo que tiene que hacer para adaptarse al nuevo ambiente, pone al descubierto la sujeción inconsciente a

los automatismos que sin esta circunstancia no aflorarían a la consciencia del sujeto. Obsérvese así que la vivencia de este conflicto interior pone a los alumnos en condiciones inmejorables de motivación para el estudio de los fundamentos neurofisiológicos de la conducta humana: descubren en sí mismos el mejor ejemplo; de esta manera el medio creado en la clase se constituye en el contenido teórico de la misma, y se conecta el estudio de la Filosofía con la propia experiencia personal.

El método activo funciona como un revulsivo que hace emerger esta experiencia filosófica inicial por la que comienza la actitud crítica en el alumno.

Las reflexiones y los análisis que hacen a final de curso son indicativos de la evolución interior que la experiencia vivida en la clase les ha permitido desarrollar (más adelante leeremos los propios testimonios de los alumnos).

Vale la pena que reflexionemos un poco en el papel que le corresponde desarrollar al profesor en este esquema de trabajo.

En otros momentos hemos dicho que al profesor le corresponde crear en la clase un medio crítico para que la experiencia filosófica vivida por los alumnos sea realmente distinta. Esta afirmación parece que contradice en cierto sentido la que acabamos de decir hace un momento: que el profesor es un miembro más de la clase y que no debe tomar a título individual ninguna decisión. A pesar de ello, no hay contradicción. Una cosa es que el profesor no tome personalmente ninguna decisión que afecte al trabajo del grupo, y otra diferente que no tenga que ser él el que promueva y dinamice fundamentalmente el trabajo de la clase. Todos sabemos la pasividad intelectual que se ha ido generando en los alumnos a lo largo de los años y que les inhabilita para tener ningún tipo de iniciativa intelectual. Les resulta muy fácil decir lo que no les gusta, pero no son

capaces de sugerir posibles alternativas para transformar la situación negativa en la que se encuentran. Conociendo esta deficiencia, es el profesor el que ha de disponer de los recursos suficientes para sugerir, proponer y dar las facilidades a fin de poder ensayar nuevas alternativas. A veces incluso, previendo por experiencias anteriores que determinada actividad o proyecto puede fracasar, debe aceptar que se desarrolle, porque, como tantas veces hemos dicho, “se aprende lo que se hace”, y las experiencias no son intercambiables en tanto que vividas; lo son en tanto que contadas, y así sólo sirven si el receptor puede referir la narración de cualquier experiencia a alguna experiencia personal vivida por él. Esta misma experiencia que nosotros estamos relatando aquí no tendrá el mismo valor para aquellos lectores que hayan trabajado o vivido alguna experiencia similar a la nuestra, que para aquellos que nunca se hayan aproximado ni planteado los problemas de esta manera. Sabemos que el contenido del código lingüístico viene determinado por los hablantes. El signo como tal es convencional, y tanto la codificación como la decodificación del mensaje se pueden hacer sólo partiendo de las connotaciones comunes que para los interlocutores puedan tener.

El profesor tiene que desempeñar, pues, el papel de dinamizador del grupo. De él dependen que éste empiece a funcionar y no muera por falta de recursos. Sobre todo al principio, su trabajo es más agotador que si fuese él quien impusiera los criterios a seguir. Es el cerebro que “dirige” pero desde la sombra, dejando cada vez más campos de libertad e iniciativa a los propios alumnos que van asimilando y asumiendo su independencia, creatividad, autonomía y confianza en sí mismos.

Comprendemos que es muy difícil mostrar lógicamente a quienes no tienen experiencia en el método activo, que no hay en él contradicción entre dirigismo y espontanei-

dad. Es un proceso sutil de interacción entre la apertura de horizontes que corre a cargo del profesor y que, sin duda, está a un paso de “unidireccionar” tales horizontes y por tanto paradójicamente cerrarlos, y las propuestas siempre nuevas de los alumnos, dispersas y fugaces, volátiles y confusas, pero llenas de exigencia vital. El trabajo esencial del profesor consiste aquí en ayudar a poner el máximo de orden y rigor lógico con el mínimo de opción ideológica personal, y aceptar el tratamiento de temas y la adopción de métodos no previstos por él. Sin este ejercicio constante de autocrítica, el método activo se puede convertir en un sutil ejercicio de dominación; pero, si somos conscientes del peligro, puede encaminarnos hacia la práctica más depurada de la búsqueda filosófica.

Todo este proceso para profesor y alumnos es muy lento y se va desarrollando a lo largo del curso con altibajos; a veces parece que todo se derrumba y se tiene la sensación de que no se avanza. Se replantea de nuevo, en periódicas evaluaciones, la dinámica de la clase, se detectan los fallos, se hacen propósitos sinceros de cambio, y de nuevo se vuelve a caer. Una vez más hay divorcio entre lo que la razón entiende y lo que la afectividad dirige. Esto no quiere decir que los chicos sean insinceros cuando prometen y deciden algo, y luego no son consencuentes con ello. Cuesta mucho adquirir los hábitos y sobre todo cuando han de irse construyendo sobre las cenizas de los contrarios muy fuertemente afianzados. La crisis más importante suele producirse hacia mediados de curso: parece que todo ha sido inútil; los alumnos llegan a darse cuenta de que con este método no pueden seguir porque, según dicen ellos, no son del todo responsables. Hay que seguir luchando y tener confianza en que los frutos no son inmediatos, sino a largo plazo. Sólo con esta perspectiva se puede uno adentrar en este laberinto. El trabajo del profesor es mucho más duro

que en un clase tradicional; tiene que luchar mucho más, mantener los nervios siempre bien templados, pero creemos que también es mucho más gratificante.

Volviendo al punto que ahora nos ocupa, tras esta breve digresión, diremos que la práctica docente de nuestro método comienza por la discusión y elección, entre todos los miembros de la clase, del método a seguir. Intentamos que esta discusión sea lo más amplia y exhaustiva posible. Aunque efectivamente nosotros somos partidarios del método activo, estamos siempre dispuestos a aceptar que un grupo pueda resistirse a seguirlo, en cuyo caso seguiríamos con un sistema más o menos tradicional antes de violentar la decisión de la mayoría. De momento, no nos ha ocurrido esto, porque en principio la perspectiva de hacer una clase distinta siempre supone un atractivo para los alumnos. Pero desde el primer momento han de conocer los pros y los contras, tanto de lo que eligen como de lo que excluyen, para que a lo largo del curso, a medida que las dificultades de adaptación al nuevo método les exija un mayor esfuerzo, no puedan nunca decir que se les había ocultado determinados aspectos o que indirecta y sutilmente el profesor les ha impuesto su propio sistema. Esta vivencia sería muy peligrosa, porque se sentirían todavía más manipulados, aumentando con ello su resentimiento y desconfianza hacia el profesor y el estudio. No podemos jugar sucio, puesto que si el principal objetivo a conseguir es que amen el estudio y lo acepten como una actividad gratificante y liberadora, cualquier actitud camuflada de imposición o insinceridad por nuestra parte les alejaría mucho más. Insistimos, por tanto, en que no se trata de imponer sutilmente por medios más sofisticados nuestro sistema o punto de vista, sino de plantear abierta y sinceramente entre todos una posible solución a fallos y defectos de un sistema que están padeciendo. Todos sabemos que nadie, incluidos nosotros, ha encontrado la fórmula definitiva y

maravillosa; por eso, todos tenemos conciencia de que nuestro trabajo es una constante búsqueda, y los fallos y deficiencias que a lo largo del camino vayan surgiendo son asumidos como un elemento natural y necesario en todo proceso de aprendizaje. Nadie es totalmente responsable y a todos incumbe encontrar soluciones. Asumir los propios fallos es un aprendizaje importante y necesario en todo proyecto vital. Solo así se puede aprender y avanzar.

Una vez elegido el método de trabajo a seguir como tarea de equipo, conviene ponernos de acuerdo sobre otro punto importante. *¿Hacia dónde queremos ir? ¿Qué metas o cotas queremos alcanzar a través de ese esfuerzo conjunto que estamos dispuestos a hacer a lo largo de un curso?.* En una palabra, se trata ahora de formular objetivos.

## *2.2. Discusión y formulación de objetivos*

Siempre que se inicia un trabajo, es necesario tener presente el fin que se pretende alcanzar. Este fin conscientemente formulado no significa que esté exento de otras fuerzas inconscientes que también actúan como elementos impulsores o motores de la acción, y que nosotros hemos de tener presentes a la hora de discutir objetivos con los alumnos.

Es de gran importancia concretar *entre todos* los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro trabajo de clase. Ellos han de ser los que lo orienten y el punto de referencia para hacer nuestras evaluaciones periódicas y continuas.

Como los alumnos desconocen cuál es el ámbito o contenido de la Filosofía, no pueden de entrada formular objetivos. Por eso, durante varios días el profesor va ofreciendo una serie de estímulos de choque que hagan saltar algunos interrogantes.

Si, como ya hemos dicho, la Filosofía nace como consecuencia de la capacidad de asombro que tiene el hombre ante todo lo que le rodea y ante sus propios problemas y vivencias, comenzamos por hacer preguntas sobre las cosas más dispares o aparentemente más nimias, cotidianas y absurdas. La primera reacción es de sorpresa, porque jamás se han parado a pensar sobre algo tan “natural” y evidente como que el bolígrafo que tengo en mi mano es “él así o yo lo veo así”, si es lo mismo un montón de granos de arroz que un montón de elefantes, cómo de pequeñas se harían nuestras palabras y nuestros pensamientos ni nosotros y todo a nuestro alrededor se redujera a la mitad, si los dientes sirven para morder, ¿con qué morder los dientes?, y si las palabras sirven para decir las cosas, ¿con que decir las palabras?.

De una manera muy sutil vamos introduciendo algunas cuestiones de carácter epistemológico, ético, psicológico, sociológico, lógico... Les parece al principio una tarea inútil preguntarse por cosas tan conocidas que no tienen por qué convertirse en problemas salvo para personas desocupadas o extrañas. Poco a poco, empiezan a comprender que no son tan absurdas esas preguntas, puesto que la seguridad y evidencia que creen ellos tener acerca de ellas es sólo aparente y superficial, y no resiste un cuestionamiento mínimamente lógico y serio. A partir de ahí, comprenden que la Filosofía más que tener un ámbito concreto y delimitado de estudio, como otras disciplinas académicas, consiste en una determinada actitud ante el mundo, el hombre y todo lo que le afecta. Empiezan a darse cuenta de que se tambalea fácilmente su seguridad, que está montada sobre pilares de arena muy movediza. Todas aquellas posturas que hasta ahora tenían tan “claras” sobre sí mismos y sobre su entorno, se oscurecen, la duda empieza a apoderarse de sus mentes.

Es muy importante que estos primeros análisis se realicen en un clima *de diálogo* distendido y espontáneo, pues los alumnos vienen con muchas reservas para participar en él. No están acostumbrados, y a pesar de que desde el primer momento empezamos a sugerir que la clase es de todos y la hacemos todos, no se confían y siempre están con el temor de que aquello pueda ser una pequeña trampa o juego habilidoso de un profesor que quiere presentarse con una nueva careta. Cuando por fin se deciden a intervenir, no dialogan en el sentido de intercambiar ideas, sino que se defienden frente a lo que ellos suponen un ataque a los principios más sólidos sobre los que se apoyan sus convicciones. Cuando se les hace alguna observación sobre este acto reflejo, se hacen conscientes de que no saben dialogar, de que son islas individuales que se sienten constantemente amenazadas cuando alguien expone una idea que no coincide con lo que ellos identifican como “sus” ideas, sin ser conscientes de que éstas a su vez les han venido impuestas desde el exterior. El sistema habitual de estudio al que están acostumbrados no favorece el intercambio, la colaboración, el trabajo en equipo; por el contrario, fomenta el individualismo, el aislamiento y defensa dentro del nicho que cada uno va construyendo. Comienzan lentamente a darse cuenta de que todo este nuevo planteamiento, toda esta dinámica de preguntas, diálogo, intercambio de opiniones, aportaciones personales,... les va a exigir un gran esfuerzo y van a tener que abandonar esa pasividad tan cómoda. Por otra parte, como han visto que pueden hablar de temas personales, que lo que allí se hace no son cosas extrañas que sólo afectan a la clase y a los libros, sino que son cuestiones vivas que les preocupan, que están en la calle, que corresponden al ámbito de sus vivencias cotidianas, no rechazan el esfuerzo que han de hacer para enfrentarse con el nuevo método.

Como se observará, hasta ahora todos los debates y diálogos giran más bien en torno a los contenidos, pero



dentro de un medio activo, crítico, dinámico. Por tanto, la tan manida distinción entre contenido y método desaparece, ya que se dan ambos indisolublemente unidos.

Surgen, como no, preguntas relacionadas con la evaluación y calificación del trabajo. En definitiva, es su gran preocupación. Todo es muy interesante, pero a la hora de la verdad, ¿qué va a pasar con las calificaciones?. ¿También vamos a hacerlas entre todos?. No confían en que el trabajo en equipo alcance también a la evaluación y calificación.

Invertimos bastante tiempo en discutir la distinción entre evaluación y calificación. Para ellos, son dos conceptos sinónimos, y su primera reacción ante la pregunta de si creen necesario que haya una evaluación periódica del trabajo, dicen que no. La razón que dan, es que es muy difícil traducir a una calificación el resultado de un trabajo, porque normalmente los exámenes, según ellos, no reflejan lo que el alumno ha trabajado.

Se les hace ver que están confundiendo evaluación con calificación y subordinando ambos a un examen. Por eso es importante que aprendan a distinguir entre las dos acciones. Hacemos hincapié en la necesidad de evaluar: es necesario hacer periódicamente una pausa en toda tarea o acción humana racionalmente planificada, para comprobar la corrección o no de su trayectoria; es la única manera de poder saber en qué medida los objetivos propuestos están siendo alcanzados. Desde este planteamiento comprenden la necesidad de una evaluación periódica. Pero traducir luego los resultados a una calificación convencional, eso es para nosotros secundario. En el momento de la calificación les surgen en este punto enormes problemas de conciencia, porque dada la complejidad de los objetivos a alcanzar y las presiones a las que se ven sometidos por la sociedad en general, aunque a veces no está del todo

satisfechos con el trabajo realizado (si son exigentes y honestos, nunca pueden estarlo) no se atreven a suspenderse por temor a represalias familiares. Les gustaría en esos momentos que el profesor asumiese su papel tradicional y decidiese en primera persona sobre cada uno de ellos. Sin embargo, debemos mantenernos firmes en este punto y ser realmente consecuentes con el compromiso inicial y dejar que la calificación sea el resultado de lo que cada uno decide sobre su propio trabajo ayudado del profesor y a veces de los compañeros de grupo. Sobre todo hay que tener bien claro que una parte muy importante del proceso de evolución intelectual y crítica de un individuo tiene que culminar en la autocrítica. Es realmente el nivel más difícil, donde cada uno tiene más miedo a entrar. La autoevaluación es un ejercicio valiosísimo en este sentido y no debe ser desaprovechada por el profesor. Como hemos dicho en otro momento, vale la pena que ante un desajuste entre el criterio del profesor y el del alumno, ceda el primero. El aprendizaje de la autocrítica es todavía más difícil que el de la simple crítica, y hay que saber esperar. Las presiones en este terreno no son siempre peligrosas y negativas. A lo largo ya de muchos años nosotros no hemos tenido grandes dificultades en este sentido. Siempre hemos volcado nuestros esfuerzos en que aprendan a evaluar y ser cada vez más exigentes, con su aprendizaje, que en discutir sobre una calificación. Los criterios de los alumnos suelen ser bastante objetivos y coinciden en general con los nuestros.

Una vez que hemos llegado a la conclusión de la necesidad de evaluar, se discute sobre los distintos modos de objetivar nuestro trabajo y materializar las conquistas intelectuales en algo tangible. Los exámenes tradicionales nos parecen insuficientes por las razones de todos conocidas. Los alumnos son conscientes de que un examen sólo refle-

ja la “empollada” de la noche anterior y no deja ningún poso. Pensamos en otra alternativa, y la propuesta del Cuaderno-Diario termina por ser aceptada. Algunos se resisten porque creen que es una manera sutil de controlar y fiscalizar el trabajo por parte del profesor. Este automatismo no lo pueden evitar, y cada vez que el profesor pide los cuadernos para leerlos, ellos se sienten inquietos porque piensan que aquél les va juzgar y sancionar de acuerdo con lo que hayan escrito. Les cuesta entender que es necesario que el profesor vea su Diario para orientarles en su aprendizaje. Aunque nosotros tenemos permanentemente la intención de ser meros guías, ellos no dejan de vernos como jueces que van a penalizar su actuación. Sólo conforme van pasando los meses, se dan cuenta de que nuestro compromiso del principio va a ser respetado hasta el final.

Esta fase culmina escribiendo en el Cuaderno-Diario la formulación de los objetivos a la que hemos llegado. Ellos han de ser el punto de referencia constante sobre el cual se hará la evaluación continua y las evaluaciones periódicas. Solemos hacer estas últimas al final de cada unidad temática, coincida o no con las evaluaciones que administrativamente están reglamentadas. Es más, es preferible que no coincidan, porque psicológicamente los chicos están menos presionados y pueden ser más objetivos y autocríticos. El tiempo dedicado a esta parte del trabajo puede muy bien durar dos o tres semanas, pues en él, además de iniciar algunos de los grandes temas filosóficos, es el momento de asentar los primeros pilares del universo crítico para todo el curso; y todo ello ha de quedar consignado en el Diario de Clase.

Una vez cubierta esta etapa, pasamos al tercer momento importante en la dinámica de la clase.

### 2.3. *Campos de interés de los alumnos y tema general del curso*

Ya tenemos formulados por escrito los objetivos, y ahora debemos decidir sobre qué tema o problema comenzamos a trabajar. Todos coincidimos —alumnos y profesor— en que tiene que ser un tema que a todos interese. Para averiguarlo, se les sugiere que vayan ellos mismos formulando ideas, y poco a poco van saliendo los tópicos ya conocidos: la libertad, conflicto generacional, la droga... muy vagamente formulados y que quizás a algunos les recuerdan cosas debatidas en otras asignaturas.

Otra manera de detectar sus intereses, es proponerles que durante un cierto tiempo formulen preguntas sobre cualquier tipo de temas que a ellos les inquieten o interesen. Esta experiencia es muy positiva, porque descubren: a) que tienen mucha dificultad para preguntar; b) que es muy difícil formular bien las preguntas, porque generalmente parten de principios aceptados dogmáticamente, o son preguntas que llevan en sí mismas la respuesta, o carecen de respuesta posible, etc... El tema mismo de “qué cosa sea preguntar”, ya tiene para ellos un enorme interés y suele dar un gran juego filosófico y dialéctico para la clase. Pero, pasando al contenido de sus preguntas, se pueden llegar a registrar en el cuaderno un total de cien preguntas en una media hora de clase. Hacemos un intento de reagrupar temáticamente todas las cuestiones formuladas, y casi siempre giran en torno a tres grandes grupos:

- a) las que se refieren al hombre: su acción, su destino
- b) las que se refieren al mundo exterior natural
- c) las que se refieren a la transcendencia

Con frecuencia, lo que más preocupa a los chicos es encontrar explicación acerca de sí mismos, las razones de su acción, de sus estados de ánimo tan cambiantes, las

relaciones interpersonales, la sexualidad, el amor, la aceptación o rechazo por parte de los demás, cómo vencer sus inseguridades...

Por otra parte, no es sorprendente, dada la edad en la que están. Esta etapa de la adolescencia se caracteriza precisamente por la toma de conciencia de sí mismos y el lugar que ocupan en el entorno en el que deben instalarse ahora sin el apoyo de los demás. La necesidad de la autoafirmación del yo, encontrar su autosuficiencia, su independencia, constituye para estos jóvenes su problema más acuciante. Aunque no aparece formulado con esta precisión, es fácil detectarlo debajo de todas las preguntas que espontáneamente van formulando, incluso bajo aquellas que se refieren al más allá y la transcendencia.

Lo que procede a continuación, es aprovechar los resultados del sondeo, para desde él estructurar el programa de clase.

Para algunas personas, puede plantearse aquí un problema: ¿qué hacemos si no coinciden las propuestas e intereses de los alumnos con el programa oficial establecido?. ¿Cómo conseguir que unos chicos amplíen su horizonte cultural introduciéndoles en temas que ahora, por ignorarlos, no pueden aparecer en sus propuestas?. Ambos problemas son, a nuestro juicio, fácilmente subsanables.

En el caso de que hubiera conflicto entre los intereses de los alumnos y el Programa Oficial, la elección sin duda alguna deberá recaer sobre la opción de los alumnos, porque en caso contrario sería contraproducente; la experiencia diaria así lo confirma. Tratar de imponer a los alumnos el aprendizaje de cualquier materia sin que le vean utilidad y conexión para su vida, ya hemos dichos muchas veces que es tarea inútil. A lo sumo, conseguiríamos que en un esfuerzo memorístico y mecánico estudiaran para salvar el exámen y conseguir el aprobado, pero nunca con el

resultado gratificante y satisfactorio que debe acompañar a toda tarea de descubrimiento intelectual.

Suele darse una situación intermedia que consiste en que el profesor trate de "motivar" a los alumnos, con argumentos de tipo "futurista", que lógicamente suelen ser un círculo vicioso, y que, en definitiva, no suelen tener más apoyatura que el "principio de autoridad"; lo que ocurre es que los alumnos vienen ya tan habituados a semejante principio alienador, que lo asumen sin más por inercia y a muchos hasta les convence. Cualquiera que se haya parado a analizar con cierta detención el hecho psicológico de "motivar", habrá observado que sólo cuando el profesor, a través de los mil rodeos que se le ocurran, logra "engancharse" con algún interés real y actual de los alumnos, puede poner en marcha la atención y el interés de éstos. ¿No sería, entonces, más útil y eficaz, y más natural, "dejarse uno motivar" por los intereses de los alumnos, más que intentar "traerlos a nuestro campo", cuando sabemos que al final no hay nada que hacer si no conectamos con ellos?. ¿Por qué tanta resistencia al método activo?.

Por otra parte —y afortunadamente— suele ocurrir que los temas de los alumnos y los del profesor coincidan bastante. Todo profesor con suficiente dominio de su materia puede conseguir introducir a los alumnos en el análisis y reflexión de cualquier problema filosófico sin violentar los intereses de los chicos. La diferencia está en que no puede hacerlo cuando a él le conviene, o cuando sentado en su despacho prepara su clase. Una clase llevada con un método activo funciona en sentido contrario. Vamos a explicarnos un poco sobre este punto. El profesor-guía debe preparar sus clases con antelación y meticulosidad. En esta preparación debe prever bastantes variables en la dinámica de la clase; por eso ha de preparar gran cantidad de material para tenerlo disponible en el momento que surja la necesidad de su empleo. Es muy posible que no utilice todo

lo que ha recogido de artículos periodísticos, extractos de libros, y todo el material que en otro momento haya preparado. Pero debe tener un fichero amplio y perfectamente ordenado, porque no sabe desde qué problema puede ser útil en un momento dado introducir alguna importante información sobre un tema de interés. Como decíamos, él no puede a priori decidir: hoy voy a hablar de ésto, salvo que el día o días anteriores haya surgido —o se esté tratando— algo en la clase que le indique que es el momento oportuno de introducir una determinada información. El profesor-guía ha de estar alerta para detectar en qué momento el ambiente es propicio para hablar de un determinado tema. Nuestra experiencia de años nos permite afirmar que se pueden llegar a plantear prácticamente todos los problemas de metafísica, epistemología, filosofía del lenguaje y de la ciencia... en múltiples momentos a lo largo del curso, aunque el tema central sea de carácter psicológico, antropológico o deportivo.

Desde esta perspectiva, los problemas anteriormente formulados desaparecen puesto que desde cualquier tema podemos llegar a los del Programa Oficial y en el caso de que algunos no puedan ser abordados, tampoco pasa nada. Es la dinámica del grupo la que hay que respetar, y puesto que es imposible que un alumno llegue a adquirir suficiente información filosófica durante uno o dos cursos, es más importante atender a su formación, es decir, primar el cómo sobre el cuánto, porque será la única manera de prepararle para que después por su cuenta pueda seguir estudiando.

Por otra parte, también hemos visto cómo el profesor atento a la dinámica de la clase puede introducir en momentos idóneos información sobre distintos temas que amplíen el horizonte cultural y temático del alumno.

Una objeción puede surgir sobre lo expuesto: es la de anarquía intelectual y falta de sistematicidad en el

desarrollo de la clase. También esta dificultad es sólo aparente. No vamos a desarrollar aquí toda una teoría de la sistematicidad, pero sí afirmar que hay diversos y variados procedimientos de alcanzarla. Hemos dicho varias veces que el proceso de madurez intelectual y el camino para que un alumno alcance la posibilidad de reflexionar filosóficamente no es lineal y acumulativo, sino en espiral, recorriendo círculos concéntricos, donde el proceso se va dando muy lentamente. A veces tenemos la sensación de que no se avanza, pero de pronto se instala el alumno en otra dimensión o cambio cualitativo. Para que ese salto se produzca, ha de transcurrir inevitablemente cierto tiempo a través del cual el alumno va asimilando en un medio crítico, abierto, plural y participativo la información recibida desde múltiples perspectivas. Como explicaremos en el capítulo siguiente, el Diario de clase está pensado, entre otros objetivos, para realizar esta labor de sistematicidad, partiendo de la acumulación de los materiales trabajados en la clase.

Los alumnos van haciéndose conscientes de que a través de estudios individuales, debates en pequeños y grandes grupos, explicaciones del profesor..., toda aquella información puede ser orientada hacia la clarificación de un determinado problema. Al principio no sabrán hacer las síntesis sin ayuda del profesor, pero luego su alegría es grande cuando son capaces de vencer la dificultad y realizarlas por su cuenta.

Con los resultados obtenidos a lo largo de los años que llevamos trabajando sobre nuestra experiencia, y partiendo de los campos de intereses de nuestros alumnos, hemos confeccionado un programa de trabajo que estamos experimentando durante estos últimos años con un balance bastante positivo.



## *2.4. desarrollo del trabajo*

Una vez que hemos llegado a formular el gran tema de trabajo del curso y es aceptado por el grupo, entra en juego la labor técnica del profesor.

A él corresponde orientar la búsqueda de material adecuado. Debe comenzar por textos sencillos e ir ascendiendo gradualmente hacia materiales de mayor dificultad. Las técnicas de trabajo intelectual que manejamos en clase alternativamente son: comentario de texto, diálogos, debates, exposiciones de trabajos, explicaciones del profesor, dramatizaciones... Todo ello desarrollado en pequeños grupos una veces, y otras en gran grupo, y consignado todo en el Diario de clase.

En otros escritos anteriores hemos hablado ampliamente de cada uno de ellos. Por eso aquí sólo resumiremos lo más significativo para esclarecer el modo como nos desenvolvemos en la clase.

Uno de los pilares del método activo consiste en desarrollar en el alumno el sentido de colaboración en la labor intelectual y fomentar el trabajo en equipo. A veces han tenido experiencias de lo que ellos llaman trabajo en grupo, pero que generalmente se reducían a la suma de distintos trabajos individuales. Las dificultades que entraña un trabajo en equipo son múltiples y exigen, para superarlas, gran esfuerzo y madurez por parte de todos. La mayor contradicción que hay que superar es compaginar el trabajo individual con una adecuada integración al grupo. La lentitud en el trabajo viene dada precisamente por esta dificultad, pero vale la pena vivir la experiencia de un trabajo de estas características. Cuando se logra que un equipo funcione, el trabajo es enriquecedor y muy gratificante, según afirmación de los propios alumnos: una experiencia inolvidable.

Cuando trabajamos un texto como fuente de información sobre un problema, procuramos seleccionar algún fragmento de un capítulo de un libro, un artículo, etc... que sea lo suficientemente representativo y evitar que los chicos manejen muchos libros o textos diferentes simultáneamente.

La enorme dificultad que tienen para leer y entender lo que leen, les llevaría a pasar rápidamente la vista por un libro y posteriormente copiar sin entender, para confeccionar lo que ellos llaman un trabajo. Estos trabajos, a lo sumo, son como decíamos antes, una yuxtaposición de unos folios mal copiados a base de “fusilar” libros.

Esto no tiene ningún valor intelectual y llega incluso a desorientar al alumno haciendo que confunda el auténtico sentido del trabajo en grupo.

Una vez seleccionado el texto idóneo, se hacen fotocopias de manera que cada miembro de la clase pueda disponer de un ejemplar. Están ya en condiciones de empezar a trabajar el texto. Generalmente lo hacen dividiéndose en pequeños grupos de cuatro o cinco personas, pero al principio, para que el aprendizaje de la técnica pueda hacerse simultáneamente por todos (dado que las clases son muy numerosas y el profesor tardaría demasiado tiempo en iniciar a cada grupo en particular), solemos trabajar todos juntos el primer texto.

La dinámica es la siguiente: cada uno disponemos de un ejemplar del texto a estudiar, señalamos el fragmento que vamos a trabajar de un día para otro. La primera lectura es individual, y cada uno en su casa anotará en su cuaderno las ideas más importantes lo mismo que aquellas palabras o frases que le resulten de difícil comprensión. Al día siguiente se leen algunos de los resúmenes y se comentan las variantes. Como están habituados a hacer unas lecturas muy superficiales, suelen pensar que lo han entendi-

do todo y sólo señalan las dificultades cuando aparecen palabras raras o desconocidas. Este momento debe ser aprovechado por el profesor para hacer preguntas sobre lo leído de tal manera que a través de ellas quede al descubierto la lectura superficial que han hecho y la falta de rigor a la hora de interpretar conceptos o ideas fundamentales. Hacerles ver cómo han dado por supuesto el significado unívoco de un término cuando quizás lo están tomando a la vez en distintas acepciones. En una palabra, llevarles gradualmente a un análisis e interpretación del texto riguroso y lógico. Van comprendiendo poco a poco sus fallos y limitaciones, porque partimos de algo que han trabajado previamente. Como se supondrá, el avance en el sentido longitudinal es muy lento; a veces podemos estar toda una hora de clase tratando de clarificar el sentido de una frase; pero no importa. Ya hemos dicho en otro momento que una de las sorpresas con las que se encuentran los chicos en nuestras clases es que la dirección del avance cambia desde un recorrido longitudinal a una penetración en profundidad. Justamente les cuesta adaptarse a este nuevo modo de lectura; están habituados a pasar rápidamente la vista sobre un texto y quedarse, sin reflexionar más, con la primera impresión recibida. Pero el análisis filosófico es diferente. Tienen que aprender a escudriñar la realidad, a encontrar lo diverso en lo aparentemente monótono e igual. Por eso, para este aprendizaje no son necesarios muchos libros, que por el contrario incrementarán las dificultades. Más adelante, y poco a poco, irán adquiriendo capacidad de realizar verdaderas síntesis partiendo de materiales diversos; el trabajo con el Diario de clase es sumamente importante en este terreno, según veremos en el capítulo III y ofreceremos ejemplos de tales síntesis en el capítulo V. Por el momento, lo importante es que aprendan a leer en profundidad.

Ante este esfuerzo de atención, penetración y análisis, los chicos tienden a retroceder y lo rechazan diciendo que se aburren “machacando” siempre sobre lo mismo. No en vano el mundo en el que viven les permite sin esfuerzo descubrir matices diferentes gracias a un permanente cambio de estímulos exteriores. Cuando aprenden a profundizar un poco, llegan a comprender que el constante cambio del mundo exterior tanto en estímulos visuales como auditivos, es más bien aparente que real, es un espejismo que produce pasividad mental, y por el contrario lo que ellos en un principio habían interpretado como una monótona repetición, les permite descubrir matices distintos y muy variados.

En el Cuaderno se han de anotar ahora, al lado de las conclusiones de la lectura individual, la visión e interpretación enriquecida por la discusión en grupo. Con lo cual un alumno empieza a ver ya varias cosas: 1) que no es lo mismo leer un texto sólo que en grupo; 2) que un texto puede tener distintos niveles de lectura; 3) que para aprender algo nuevo no es necesario cambiar de lectura, sino que la misma, hecha más despacio, puede proporcionarnos nueva información; 4) que el descubrimiento de lo nuevo no es siempre de fuera adentro, sino que puede ser a la inversa; 5) que no es fácil saber leer; 6) que si no se ha hecho su trabajo individual, le resulta difícil participar en el diálogo.

Para ayudar a esclarecer un texto, el profesor puede introducir pequeñas explicaciones sobre el tema, de tal manera que sin desviar demasiado la atención vaya ampliando el marco de referencia de los alumnos, y si ha lugar, de vez en cuando señalará un tema colateral, pero relacionado con el que se está tratando y al que en este momento no conviene dedicar demasiada atención porque nos desviaría de nuestro problema central de estudio. Se anota

en el Diario este tema colateral y seguimos adelante. Se trata de proporcionar al alumno una progresiva apertura en abanico de la visión que tiene del mundo y de sí mismo, de tal manera que a la vez que amplía la panorámica de los problemas, éstos se le ofrecen estrechamente interrelacionados entre sí. Su cabeza poco a poco se va ordenando, estructurando.

Resumiendo, un comentario de un texto permite al alumno compaginar varios elementos: trabajo individual, trabajo en grupo, participación en diálogos, ampliación de conocimientos con explicaciones esporádicas del profesor, realización de fichas técnicas, definición y análisis de conceptos, exigencia y rigor en sus razonamientos... Esta labor culmina con la elaboración individual de un escrito que a modo de síntesis ha de realizar cada uno en su Diario con todos los materiales y la información acumulada en los sucesivos días de clase. Este trabajo es de singular importancia, porque exige un esfuerzo intelectual muy grande. En él se ordena y sistematiza toda una información aparentemente dispersa acumulada durante muchos días. La estructuración y ordenación personal pone a prueba la capacidad creativa de un alumno y en los cuadernos se ve cómo cada escrito es diferente, a pesar de que todos ellos han sido redactados desde idénticas fuentes de información.

Otro elemento didáctico de singular valor intelectual y humano utilizado en nuestras clases es el diálogo. De él hemos hablado expresamente en otros escritos. Por ello sólo vamos a hacer aquí unas pequeñas puntualizaciones. Uno de los principales obstáculos del sistema de estudios actual exageradamente individualista es que bloquea la capacidad de expresión y comunicación de los alumnos. Lo más grave es que este bloqueo no queda reducido al ámbito del aula, sino que se extiende a toda la vida de la persona. Es en la clase donde un individuo debe aprender el difícil

ejercicio del análisis y comprensión de la realidad, de la que los otros forman parte esencial. Cuando tenemos que comunicar un pensamiento, una vivencia, un análisis hecho sobre una determinada cuestión, nos esforzamos por encontrar las palabras adecuadas para hacernos comprender, lo que hace que nuestro pensamiento sea más preciso. Este tipo de ejercicio, por desgracia, se realiza muy poco en nuestras aulas. Sólo en un diálogo constante se puede llegar a progresar en este terreno.

Ya hemos comentado varias veces la dificultad que los jóvenes experimentan para intervenir espontáneamente en la clase. Una vez superada ésta, van surgiendo los primeros vicios en el difícil arte de dialogar. La falta de costumbre y rigor hace que mezclen, enlacen y superpongan unos temas a otros, de tal manera que sin darse cuenta se encuentran al cabo de poco tiempo hablando de cosas que no tienen nada que ver con el punto de partida. La corrección de estos vicios sólo se puede hacer en la práctica. Es el profesor el que sobre el terreno les debe ayudar a ver los errores que están cometiendo y desde esta experiencia negativa aprender a corregirlos: errores de contenido semántico y errores puramente lógicos.

Otra dificultad para el diálogo nace de la propia inseguridad personal. Cuando un compañero o profesor expone una idea que contradice la expresada por otro públicamente, produce una reacción de violenta defensa. Se sienten atacados, amenazados con las ideas de los otros. La inquietud y violencia aumentan cuando se encuentran faltos de argumentos para defender su postura frente a un interlocutor más hábil o con argumentos más fundamentados. El diálogo entonces deja de ser una actividad racional para convertirse en defensa de posturas viscerales irracionales.

Una vez más el papel del profesor aquí es decisivo, porque de su tacto y buen saber hacer depende la marcha

de la clase. En tales circunstancias un alumno nunca debe sentirse derrotado y menos ridiculizado; con ello, sólo habríamos conseguido bloquearlo para siempre y convertirlo en un elemento negativo para el grupo. No olvidemos que el ser humano no es dual en el sentido indicado en el primer capítulo; la razón no funciona al margen de la vida afectiva. Por eso el profesor, sin dejar de hacer las observaciones pertinentes en cada momento, debe saber encontrar la mejor manera para que nadie en la clase se sienta objeto de burla, risa o menosprecio. Tampoco debe usar su prepotencia dialéctica y su poder, para imponer su criterio. Debe dar ejemplo de flexibilidad intelectual y él, más que nadie, tatar de evitar todo posible dogmatismo. La actitud crítica y autocrítica del profesor debe ser el modelo y la luz que guíen todos los diálogos de la clase. Sólo cuando el alumno vea que el profesor está siempre dispuesto a cuestionar sus propios puntos de vista, adquirirá seguridad en sí mismo y también estará dispuesto a poner en cuestión sus propios dogmas inconscientemente defendidos en sus actividades viscerales.

Romper el hielo de la incomunicación, facilitar el intercambio de ideas, crear un ambiente activo de cooperación y participación, son condiciones necesarias para que el análisis y la reflexión filosófica surjan en el aula. Esta es la manera como se construye colectivamente el pensamiento.

Vamos a hacer ahora unas pequeñas puntualizaciones sobre el trabajo en grupo. Hemos dicho más arriba que el trabajo en el aula se desarrolla alternativamente en pequeños y grandes grupos. Creemos que con ello se cubren y favorecen una serie de necesidades.

El trabajo en pequeños grupos tiene la ventaja de que favorece la participación de todos sus miembros. El grupo tiene autonomía para distribuir su labor, con lo cual

necesariamente ha de generar desde su interior los recursos necesarios para el buen funcionamiento: es un pequeño universo de trabajo. El profesor debe evitar intervenir aunque vea que no funciona del todo bien; saber esperar un tiempo prudencial para que los chicos solos vayan aprendiendo a resolver sus dificultades. Es incluso educativo el que vivan la sensación de frustración y malestar que experimentan cuando las cosas no marchan. En estos momentos indirectamente esperan que el profesor intervenga como buen padre para ayudarles a salir del problema en que se han metido. Es tentador para el profesor intervenir en estos casos; pero sería un exceso de paternalismo. Están en proceso de hacerse personas independientes y autónomas; así lo exigen incluso cuando critican la excesiva presión a que se sienten sometidos por sus padres e incluso también por los profesores. Es fácil hacer estas críticas de palabra, pero cuando se encuentran viviendo realmente una experiencia conflictiva y difícil, no saben salir de ella y buscan ayuda. Una vez más el profesor tiene que saber encontrar el equilibrio entre no desentenderse del todo de ellos, cosa que sería contraproducente (no les gusta que el profesor “pase” de ellos) y a la vez dejar que vayan encontrando solos la vía de solución. Esto les madura y les enriquece intelectualmente. Durante estos períodos de conflicto la labor que el grupo tenía que realizar queda bastante relegada a un segundo plano. Dada nuestra mentalidad tradicional podemos entonces caer en la tentación de pensar que los chicos están perdiendo el tiempo, que no avanzan, que no estudian lo suficiente; pero en un análisis más profundo la afirmación de que están perdiendo el tiempo ¿es correcta?. ¿Qué significa perder el tiempo?. ¿Perder el tiempo respecto de qué?. ¿Por qué nuestro modelo de ganar tiempo es necesariamente el mejor en este caso?.



Si la lucha por lograr que el grupo funcione es exitosa, a los alumnos les hace vivir una de las experiencias más gratificantes de su vida. Hemos dicho que la máxima dificultad reside en que tienen que aprender a renunciar a las apetencias individuales en beneficio de los intereses del grupo. Tienen tan poco hábito de ejercitar una actividad en equipo, se han encontrado tan pocas veces en situaciones semejantes a lo largo de todos sus años de escuela, son tantos años fomentando comportamientos individualistas, que ahora les cuesta mucho romper unos hábitos tan fuertemente arraigados en sus jóvenes cerebros. Este es sin embargo un punto esencial en nuestro trabajo, hasta el extremo de que preferimos que el avance en la adquisición de conocimientos sea más lento, antes de renunciar a que aprendan lo que es la experiencia de la convivencia, la colaboración, el trabajo en grupo. Es la única manera de preparar individuos aptos para una sociedad democrática.

Sabemos que hay colegas nuestros que consideran poco filosófica esta labor en la que nosotros nos entretendemos, y prefieren ir más directamente a las cabezas de sus alumnos; tal vez ellos lo consigan.

Si todo el trabajo del curso se desarrollase en pequeños grupos, fomentaríamos la relación a lo sumo entre cuatro o cinco personas; pero quedarían desconectadas del resto. Por eso periódicamente se cambia el panorama de la clase y todos en círculo dentro del aula van intercambiándose información sobre los trabajos que cada grupo particularmente está haciendo. A veces los trabajos de todos los grupos son sobre el mismo tema, y otras sobre temas diferentes. En uno y otro caso el intercambio es enriquecedor. Si se trata de un mismo tema, aunque todos tienen las mismas fuentes de información, se sorprenden viendo que cada grupo ha trabajado de diferente manera, ha matizado aspectos diferentes, ha profundizado en algún punto más.

La exposición también es distinta, y sobre todo comprueban, porque las exposiciones orales lo ponen bien de manifiesto, si ha sido obra y labor del grupo como tal o si cada uno por separado ha trabajado algún aspecto que posteriormente han unido. Tienen una enorme resistencia a discutir algo en grupo. Les resulta más fácil repartirse, incluso a nivel de grupos pequeños, el trabajo a realizar entre los distintos miembros del grupo; luego cada uno hablará de su parcela. La razón que dan es que de esta manera avanzan más; pero no saben que la auténtica razón es que no están habituados a trabajar juntos y rehusan hacer un esfuerzo en este sentido. Incluso cuando a veces se juntan para estudiar, lo que hacen es que cada uno estudia lo suyo, pero nunca se ponen a pensar algo en común, a tratar de discutir un pensamiento con la aportación de todos.

Resumiendo un poco todo lo dicho en este apartado, diremos que el manejo de los textos, así como el desarrollo de la técnica del diálogo y los trabajos en pequeño y gran grupo, constituyen por sí mismos un material filosófico no sólo por los temas que tratan, sino también porque ellos mismos en tanto que instrumentos de trabajo intelectual son contenidos filosóficos en el sentido más genuino del término.

Por eso hemos dicho ya varias veces que nos parece una abstracción artificial hablar por un lado de contenidos y por otro de método. Así como no se puede concebir, más que haciendo un esfuerzo mental de abstracción, un método sin contenido, tampoco a la inversa puede darse en la realidad un contenido sin que su método de exposición forme cuerpo indisoluble con el propio contenido. El contenido filosófico viene dado, pues, por la unión indisoluble entre lo que artificialmente llamamos contenido y método. Y venimos, en definitiva, a incidir en el primer axioma con que iniciamos este trabajo: el hombre es una maravillosa

**“máquina de supervivencia” y sólo cuando la respetamos es posible cualquier acción gratificante, como por ejemplo la actividad mental.**

## CAPITULO TERCERO

### EL DIARIO DE CLASE

En el capítulo anterior hemos narrado nuestra praxis metodológica en la clase de Filosofía, los elementos que la integran y la íntima relación entre sus distintas partes. Pero hemos querido dejar para un tratamiento especial el tema del Diario de Clase, que, junto con la experiencia de las dramatizaciones, constituyen la parte más importante de nuestras investigaciones durante los tres últimos años.

En este capítulo tercero hablaremos del Diario de clase desde un punto de vista teórico, tal y como nosotros lo concebimos, y en el capítulo quinto ofreceremos abundantes ejemplos.

#### *3.1. El Diario como libro de texto*

El método activo supone como primera medida abandonar el uso del libro de texto en el sentido habitual en que se viene utilizando. En principio, un libro de texto pretende presentar al alumno una información resumida, sistematizada y en un lenguaje asequible a su nivel de comprensión, sobre aquellos temas con los que se supone ha de entrar en contacto. La labor de síntesis que el autor del libro

hace evita al alumno es esfuerzo de tener que manejar muchos otros libros y le permite disponer cómodamente de todo lo que necesita.

Desde este punto de vista no tendríamos nada que objetar a los libros de texto. Pero si reflexionamos un poco más, encontramos aquí ya una primera dificultad. En una concepción embudo de la enseñanza, en la que se prima la cantidad de información acumulada por un alumno, será valorado positivamente un libro de texto de estas características. Efectivamente el alumno dispone de forma inmediata de una fuente de información fácil y de última novedad, sin tener que invertir un tiempo y esfuerzo en recogerla él para al final obtener unos resultados siempre más pobres y reducidos.

Pero, ¿cuál es la labor intelectual que un alumno realiza cuando utiliza un libro de texto para aprender lo que hay allí escrito?. ¿Cuáles son las estructuras mentales que desarrolla?. Cuando años tras años a lo largo de un gran número de horas de experiencia escolar la labor de un alumno ha consistido en tener que aprender una serie de informaciones recogidas por un tercero y expresadas en un libro de texto (en muchos casos completadas por unos apuntes que ha recogido en clase partiendo de las explicaciones que el profesor le ha dado, el cual a su vez también expone la síntesis que ha hecho después de la lectura de otros libros), este alumno está desarrollando un esfuerzo fundamentalmente memorístico-mecánico semejante al proceso que ocurre en una cinta magnética. En este proceso el esfuerzo es bastante inútil si no va acompañado del desarrollo de su capacidad individual de creatividad.

No queremos decir que frente a un texto escrito un alumno no pueda desarrollar una capacidad creativa, sino que tal y como se utiliza en general el libro de texto no está desarrollando esta capacidad, porque se le exige fundamentalmente

que sepa repetir lo que allí se dice. El sistema para averiguar en qué medida lo ha aprendido no permite distinguir hasta qué punto aquello está mecánicamente memorizado o ha sido realmente asimilado. Sin embargo, tenemos ya suficiente información acumulada a través de los años, para saber que ocurre lo primero, porque un chico no sólo no sabe utilizar la información de un curso para otro, sino que prescinde de lo estudiado a la hora de planificar su vida en su entorno. Desconecta lo aprendido en el aula y la vida, como dos series de su actividad que son totalmente independientes y no se interrelacionan. Ello nos indica con bastante nitidez que el modo como nuestros alumnos están realizando su estudio es fundamentalmente repetitivo, sin llegar a desarrollar su capacidad creativa. Ya hemos dicho en otro momento que toda experiencia vivida va dejando huella en los individuos: en este caso también. El alumno aprende a asociar el estudio/aprendizaje al acto de repetir, y ésto constituye una experiencia afectivamente negativa, pues el esfuerzo que tiene que realizar para aprender/asimilar algo que vive como ajeno a él, siempre es doloroso y poco gratificante, salvo en los casos en que va acompañado del éxito social de una buena calificación.

De todo lo dicho deducimos que el actual uso que se hace del libro de texto como instrumento base de aprendizaje intelectual genera en el alumno desinterés y bloquea su capacidad creativa. Tiene una gran ventaja y es la comodidad tanto para el alumno como para el profesor, que no tienen que molestarse en buscar otras fuentes de información ni otros métodos; pero a cambio crea pereza intelectual e incapacita al individuo para habilitar soluciones ante nuevas situaciones. Justamente aquellas cualidades que tradicionalmente se han atribuido a los buenos manuales y libros de texto, como son claridad, orden, sistematicidad, brevedad e incluso simplicidad, son, a nuestro juicio

los peligros más sutiles de tales libros. En el proceso mental de investigación de cualquier aspecto de la realidad, el orden y la sistematicidad son, en el mejor de los casos, el resultado al que se llega, y no el principio del que se parte. Por eso, la exposición didáctica de cualquier problema intelectual ha de acercarse al máximo al proceso real de averiguación del mismo, con su evolución histórica, sus desviaciones y tanteos. En este sentido, los libros de texto actuales, a quienes no negamos su utilidad a su momento, habitúan a pequeños y mayores a repetir lo leído, nos convierten a todos en “lectores de manuales”, ficheros ambulantes, más que en “buscadores” de lo nuevo.

El método activo rechaza este uso del libro de texto, y en sustitución de él ha de buscar una nueva utilización de las fuentes de información. Estas no se reducirán ya a un único libro. El eje sobre el cual gira el estudio será un tema, un problema que hay que clarificar; de ahí que todos aquellos elementos que nos ayuden en esta empresa serán igualmente válidos. La imaginación ha de ponerse en marcha buscando artículos de revistas, periódicos, canciones, películas, videos, programas de radio, televisión, anuncios publicitarios, novelas, poesía, artes plásticas, tecnología, hipótesis propias, diálogos y debates... que nos ayuden a llevar a buen término nuestro proyecto. Quizás hemos dicho la palabra clave: hay un proyecto que previamente hemos diseñado, porque planteamos la clase o la actividad conjunta de profesor y alumnos como un proyecto *común* que vamos a realizar a lo largo del curso, que a *todos* nos compromete y que por consiguiente ha de ser diseñado *entre todos*. Necesitamos, pues, una nueva concepción del libro de texto: será el libro que haremos entre todos; no el libro al que acudimos para aprender, sino el cuaderno en blanco que nosotros vamos a ir llenando con el resultado —ahora sí sistematizado— de nuestras conquistas intelectuales: será el Diario de la clase.

Pero antes de hablar de él, es necesario señalar que este nuevo planteamiento del trabajo exige un “nuevo” tipo de profesor; es decir, para que el Diario de clase sea algo más que un cuaderno de apuntes y se convierta en un instrumento de creación filosófica, el profesor ha de presentarse ante los alumnos con un nuevo talante. Ya no es el poseedor de la máxima sabiduría, que va a impartir, exigir, y controlar que los alumnos la asimilen. Es, por el contrario, un guía experto que se va a poner al servicio de unos neófitos que acceden al santuario del saber. Su papel no consiste en imponer, en obligar, en vigilar, en sancionar, sino en sugerir, ofrecer, ilusionar, guiar...

Estas no son simplemente palabras bonitas; no vale aquéllo de que “yo sólo enseño matemáticas, física, lengua... y no soy un apóstol ni sacerdote laico; la ciencia está ahí para todos, y el que quiera que la tome”. No vamos a volver a insistir en lo dicho ya en páginas anteriores, pero colocar el saber intelectual en un plano independiente de las vivencias personales es una abstracción artificial y, por lo tanto, científicamente falsa. Nunca insistiremos bastante en este punto: de la actitud del profesor, de su vivencia, de la relación profesor-alumno y de los roles que corresponden a cada uno depende el desarrollo de la actividad en el aula; porque es él quien con sus palabras, sus actitudes, sus mensajes subliminales está creando un medio coercitivo que conduce a la dependencia anulando la creatividad, o por el contrario abierto, libre, que invita a la participación y actividad individual, lo que evidentemente no se puede hacer con palabras ni exhortaciones, sino con actitudes.

Para los profesores, este cambio de talante que nos exige el método activo y la utilización del Diario de clase es un paso difícil, porque en nosotros también se cumple la máxima de que se aprende lo que se vive, y hemos vivido



una enseñanza receptivo-pasiva-repetitiva, y tenemos ahora no sólo que transformar unos hábitos muy arraigados y automatizados, sino inventar además nuevas soluciones, dificultad que se agrava porque tampoco nos han enseñado en general a desarrollar nuestra capacidad creativa. Por eso pensamos que cualquier plan que intente cambiar el sistema educativo ha de invertir gran cantidad de medios y esfuerzos en atender prioritariamente al profesorado; si no cambiamos nosotros, no se puede modificar ningún sistema. Por esto, los Planes de estudio son siempre mucho más avanzados en su expresión formal que en su materialización real. Tenemos proyecto de estudiar más detenidamente en un futuro trabajo la relación educativa, la transmisión del conocimiento y la “puesta en escena” de la clase como problema filosófico. Por el momento, lo dicho puede ser suficiente para los objetivos actuales.

Partiendo, pues, de la concepción del profesor como guía y la renuncia al uso tradicional del libro de texto, hemos de pensar en una alternativa para que el trabajo de clase se realice con eficacia y sistematicidad. En nuestro método, esta alternativa está representada por el Diario de Clase, que será el libro de texto que alumnos y profesores van a ir confeccionando a lo largo del curso.

Puesto que la dinámica general no es la lección magistral, tampoco el Diario será la mera recopilación de unos apuntes que el alumno toma sobre las explicaciones del profesor, aunque también han de figurar apuntes de explicaciones que se den en el aula. El alumno incorporará en su Cuaderno/Diario fotocopias de todo el material que de procedencias distintas ha usado en clase, así como todas las incidencias tanto de su estudio individual (resúmenes, dudas, esquemas, comentarios...) como de las discusiones y debates en pequeños y gran grupo; todas las vivencias personales que experimente en torno a su trabajo y el de

sus compañeros; las síntesis parciales y generales que vaya haciendo para ordenar periódicamente todo el material trabajado; pequeños artículos científicos personales que puedan escribir en relación con temas estudiados; fichas bibliográficas que deben hacer sobre un determinado texto; todo ello completado con un extenso vocabulario en donde queden registrados todos los términos importantes que aparezcan, así como sus diferencias según el contexto en que se han usado.

Se trata, pues, de un libro de texto en el sentido fuerte del término; con una parte analítica, y otra sintética, con la Filosofía posible y real y que pueden hacer los jóvenes de dieciséis años. La primera parte contiene los materiales acarreados, su análisis, síntesis de debates, comentarios e interpretaciones personales, esquemas ofrecidos por el profesor y sucesivos resúmenes parciales sobre lo tratado; y todo ello con una rigurosa paginación de las hojas del Cuaderno con su fecha correspondiente. Una parte importante de la síntesis está centrada sobre la confección del vocabulario. Cada término filosófico o no filosófico de cierto interés que aparezca en la parte analítica remitirá al vocabulario, y en éste llevará entre paréntesis la página correspondiente en que se trató; de manera que cada vocablo va acompañado de sus citas oportunas. El alumno puede así siempre acudir al contexto en que trató un término, una doctrina o una referencia; puede releer dichos contextos y así ampliar metódicamente sus conceptos. De esta manera puede rehacer nuevas síntesis, y el profesor tiene la oportunidad de iluminar nuevas perspectivas imprevistas por los alumnos, completar y matizar todo lo que necesite. Por su parte, el alumno va practicando el ejercicio de sistematizar y recoger cabos sueltos, y el Cuaderno va adquiriendo personalidad y unidad propia. Algo que en general falta en los libros editados en España, como son los índices analíticos, es un

ejercicio intelectual fundamental para aprender a trabajar con las ideas, y puede realizarse con gran provecho en el Diario de clase. Pueden confeccionarse familias de palabras y realizar los más variados juegos lingüísticos, volver sobre lo escrito en tal fecha y, si los alumnos han escrito sólo por una parte del folio, como debería ser, puede añadir en él nuevos comentarios y precisiones. Se llega así a dominar el Cuaderno, a mimarlo como algo propio. El alumno aprende a filosofar de forma personal, a realizar análisis y síntesis propias, a crear su propio pensamiento, y adquiere técnicas rigurosas de trabajo intelectual. El libro así escrito es siempre algo abierto y en constante proceso de ordenación y sistematicidad. El Diario de clase es el verdadero libro de texto en el método activo.

### 3.2. *El Diario como memoria*

El Diario de clase se convierte en la memoria *personal* de cada uno, pero no una memoria fría, despersonalizada, computarizada y mecánica, puro registro de información objetiva, sino memoria también de todas las incidencias emotivo-afectivas que cada alumno vaya teniendo a lo largo de todo el curso.

Vamos a ver si somos capaces de describir este aspecto porque encierra varias sutilezas.

Hemos dicho que el método activo ha de transformar el medio habitual en el que se desarrolla el aprendizaje desde un medio receptivo/repetitivo hacia uno activo/creativo, en una palabra, crítico. Para ello es necesario que el alumno se habitúe a ver, percibir, sentir y sobre todo tomar conciencia, reflexionar sobre aquello que ve, percibe, siente. El papel que está habituado a desarrollar en el aula, de simple ejecutor de órdenes que un tercero manda, le ha

pereza mental e incluso le cuesta tomar conciencia de su pasividad, hasta el extremo de que confunde erróneamente su actitud a veces de rechazo a lo impuesto con actitud activa. Para salir de esta situación no sirven los discursos teóricos ni las palabras; una vez más son las experiencias vividas las que transforman actitudes, nunca las palabras. Por eso es muy importante que en su Diario/Cuaderno vaya anotando algo más que una información fría, objetiva, despersonalizada, teórica, en la que no encontraríamos grandes diferencias entre los diversos alumnos a la hora de leer sus cuadernos. El Diario debe contener los comentarios de tipo personal, sugerencias, opiniones, vivencias que cada uno experimente en relación con lo aprendido, puesto que vitalmente todo es una unidad (ya sabemos que no existe separación real entre intelecto y afectividad); el alumno debe aprender a reflexionar sobre sus vivencias y relacionarlas con el hecho o situación que las ha producido; en una palabra, debe caminar hacia la unificación consciente razón/afectividad. Comenzará así a desarrollar su capacidad analítica y aprenderá a captarse a sí mismo en el entorno. Incluso añadirá comentarios acerca de sus sensaciones de aburrimiento, cansancio, tedio, desinterés, al igual que sus contrarias; sólo de esta manera comenzará el proceso de autoanálisis, primer paso hacia una autocrítica, actitud imprescindible para cualquier persona que quiera instalarse autónomamente en el mundo.

Los jóvenes no están acostumbrado a escribir y menos a autoanalizarse. A veces, incluso, piensan que lo que pretendemos es penetrar en los secretos más recónditos de su yo, y se resisten a lo que ellos interpretan como un atentado contra su intimidad. Poco a poco entienden que sólo se trata de que anoten sus experiencias personales en relación con los trabajos de clase, y sobre todo que se sientan completamente seguros cuando perciben a lo largo de los

días de clase que nada de lo que ellos hagan, digan o escriban va a ser utilizado en su contra o como material de calificaciones. Advierten que la actitud del profesor es siempre respetuosa con su persona, y eso les da mucha paz a la hora de trabajar.

Como orientación para que vayan entendiendo este aspecto del Diario de clase, se les suele decir que tengan constantemente presente que el Diario personal ha de estar compuesto de tal manera que a posteriori cualquiera que sea el día de su vida en que lo lean, puedan llegar a revivir conceptual y personalmente cualquier momento importante de la clase. O también, que cualquier persona que nunca haya estado allí, pueda recrear, sólomente con la lectura del Diario, lo que en la clase hemos hecho y experimentado. El progreso que se advierte desde el principio de curso hasta el final en los propios alumnos es notable.

A medida que van entendiendo este aspecto, es valorado positivamente por ellos; así una alumna comenta:

“El cuaderno lo he llevado como si fuera un diario: por una parte recolectando apuntes, y por otra analizándolos. De todas formas, podía haberlo hecho mucho más interesante aumentando el número de notas personales. Todos estos pensamientos están ahora perdidos. Me fastidia muchísimo el que por vagancia estúpida no lo haya hecho. Creo que este verano voy a hacer un diario, de forma que me vaya acostrumbrando a reflejar mis pensamientos en un papel (cosa superdifícil), y por otra parte, para recoger todas esas ideas que si no desembocarían en el vacío, no siendo aprovechables”.

Otro alumno dice lo siguiente sobre su Diario:

“En este curso también he aprendido a escribir, cosa nada fácil, a hacer un cuaderno-diario, al

que me resistía, pero que al final es útil, he hecho cosas que no había hecho nunca, como ponerme a escribir cosas personales, sentimientos, sensaciones, reflexiones, preguntas... algo que sólo es cuestión de empezar y que gusta, habrá que hacerlo más asiduamente.

Para conseguir que el Diario de clase se convierta en el lugar donde el alumno vuelque con toda confianza sus vivencias personales, es necesario que esté desprovisto de todo tipo de connotaciones judicativas, fiscales, punitivas, penales. Volvemos una vez más a recalcar que no es problema de palabras; puede el profesor decir lo que quiera, pero si luego sutilmente utiliza el cuaderno de los alumnos como elemento fiscalizador, el resultado serán cuadernos todos iguales, homogéneos, muy fáciles de calificar, incluso formalmente más perfectos y vistosos, pero habrá en ellos poca Filosofía.

Es en la actitud del profesor en donde el alumno percibe que puede tranquilamente expresarse o que debe estar vigilante porque aquéllo puede convertirse en un bumerang que se vuelva en contra suya.

Es claro que el profesor leerá los cuadernos, los corregirá, hará todo tipo de anotaciones, comentarios, sugerencias, pero siempre orientadas a mejorar el trabajo del alumno sin reservarse su parcela de poder para imponer, controlar, sancionar a través de lo allí escrito. El profesor-guía está reñido con el profesor-juez sancionador y con el profesor-fiscal. Ya dijimos antes que eran problemas muy sutiles, pero que modifican sustancialmente el medio de la clase.

Esto nos conduce a otro aspecto importante del Diario de clase: la evaluación continua. Esta adquiere ahora una dimensión muy distinta y muy alejada del modo tradicional de calificar el trabajo de los alumnos, y exige unas normas evidentemente distintas.

Vamos a ocuparnos ahora de este punto.

### 3.3. *El Diario como instrumento de evaluación continua*

Cuando la Ley General de Educación implantó el actual BUP, se suprimió el antiguo sistema de control a través de exámenes puntuales con los cuales se juzgaba el proceso de aprendizaje de un alumno, y se sustituyó por el actual, llamado de evaluación continua. En teoría, con este cambio quedan suprimidos los exámenes para un alumno oficial, y su proceso de aprendizaje y asimilación intelectual ha de ser evaluado a través del trabajo que vaya haciendo todos y cada uno de los días del curso. Esta es la razón básica por la cual la asistencia a clase es condición sine qua non para que un alumno pueda ser evaluado. Se supone que un profesor en contacto con un alumno tres o cuatro horas semanales durante todo un curso, puede conocerlo y valorar su proceso de evolución intelectual. Los elementos a medir son más complejos, pues superan el antiguo foco importante y casi único de atención: los conocimientos. Hasta aquí la teoría; pero la práctica cotidiana desde la implantación del BUP ha sido otra. El examen, supuesto medidor de la cantidad de conocimientos adquiridos, ha seguido manteniendo su status de prueba reina, si bien tímidamente se han ensayado otras para medir el rendimiento escolar, pero siempre con valor complementario. Hay razones de carácter material que suelen aducirse como inconveniente grave para cambiar de métodos: así, por ejemplo, el excesivo número de alumnos por aula. Si bien ésto es verdad, ocurre sin embargo que cuando por varias causas existen clases con un número más reducido de alumnos, el sistema de control sigue siendo el examen puntual. Ello parece indicar que existen otras razones de orden intelectual y psicológico que son las que ofrecen auténtica resistencia a cualquier cambio. El profesor ha sido formado en un sistema educativo que ha asimilado y reproduce fielmente. Una

vez más se muestra la fuerza de los automatismos adquiridos en la regulación de la conducta. Por eso, repetimos lo dicho más arriba: cualquier reforma en el sistema educativo ha de dirigir su foco de atención principal a transformar los hábitos de los enseñantes, puesto que si sus modos de hacer no se modifican, abortarán todo intento de cambio por muy planificado que esté en teoría. Es la práctica educativa la que crea vivencias.

Las calificaciones que se “cantan” en las juntas de evaluación son en general el resultado de la valoración que hace el profesor sobre el rendimiento que un alumno ha dado en el momento puntual de un exámen. A veces se suele decir que esta afirmación es inexacta porque también se tienen en cuenta otras notas del alumno durante los días de clase. Una vez más son las actitudes y no las palabras las que tienen poder de convicción, y un alumno sabe muy bien que no todos los días del curso son de igual importancia para el veredicto final; ha aprendido a distinguir con su experiencia, que hay unos días especialmente decisivos y decisorios: los de los exámenes, y otros, en los que con hacer acto de presencia es suficiente porque no deciden nada a la hora de la calificación final. Como por otra parte, lo que se mide en un exámen es la cantidad de conocimientos adquiridos sobre una determinada materia, y no se llega a profundizar en qué medida aquellos están asimilados o simplemente memorizados superficialmente en un esfuerzo intensivo realizado la noche anterior, el alumno llega a identificar estudio con habilidad para salvar el obstáculo del examen, o lo que es lo mismo, se desvirtúa el auténtico sentido del saber como aprendizaje para la vida a corto y largo plazo. Un alumno llega a la conclusión de que con estudiar media docena de días al curso puede aprobar si tiene un poco de suerte. El daño que se le está haciendo a un individuo en



esta situación es enorme. Prescindiendo ya del carácter competitivo e individualista de los exámenes que en absoluto preparan para una sociedad comunitaria y democrática, hay un mal muy grave de raíz y es que se desvirtúa el sentido del estudio como tarea continua de búsqueda de respuestas ante los múltiples interrogantes con los que el hombre se encuentra en la vida, y con ello se le incapacita para poder instalarse en el mundo como un ser autónomo capaz de funcionar con éxito en su medio.

Un método de transmitir conocimientos basado fundamentalmente en la lección magistral no permite conocer a los alumnos, tanto si son cuarenta como si son diez en el aula. Para conocer el proceso de evolución intelectual de un alumno es necesario situarlo en un medio tal que desarrolle un trabajo activo. La clase ha de ser plural en cuanto a medios y modos de trabajo, dinámica y participativa; debe favorecer el diálogo para ofrecer a los alumnos ámbitos y cauces de participación y actividad. Esto supone cambiar radicalmente la actitud actual receptivo/pasiva, simple escucha de lo que el profesor dice o lo que un libro contiene.

Como las actividades han de ser múltiples, la valoración y análisis de los resultados ha de ser también plural.

En un método activo el examen tradicional no sirve, porque los datos que puede ofrecer son escasos.

El diario de clase tal como lo estamos presentando y hemos experimentado, es un instrumento valiosísimo para el seguimiento y evaluación continua, tanto para el profesor como sobre todo para que el propio alumno vaya tomando conciencia de su trabajo y avance intelectual, así como de sus fallos, deficiencias y limitaciones, en una palabra, pueda realizar su autoevaluación.

El hecho de que cada uno tenga que ir anotando las incidencias que ocurren cada día en el aula, obliga no sólo a tomar conciencia de todo con mayor intensidad, sino que al tener que escribirlo debe aprender a formular por

escrito cosas tan sutiles como puedan ser vivencias, sensaciones, estados de ánimo que exigen precisión y rigor. Releyendo su cuaderno, un alumno puede valorar su avance, su lucha por conseguir una formulación cada vez mas precisa. Quedan constatados su trabajo individual, su nivel de integración con el grupo, su capacidad de comprensión y asimilación de conceptos, su poder de síntesis, su habilidad en el manejo de técnicas de trabajo intelectual, su capacidad de dialogar, su capacidad de análisis y crítica, su constancia en el trabajo, su participación e interés. En una palabra, el Diario de clase funciona como un inmejorable catalizador del proceso de aprendizaje de cada persona. Con él se puede realizar al evaluación continua de una manera ajustada. Permite prescindir de los exámenes tradicionales y obtener una mejor información para el seguimiento y evaluación correcta de un alumno. De esta manera se elimina a su vez la radical distinción antes comentada de días importantes y días secundarios. Todos los días son igualmente importantes con lo cual se recupera la mayor parte del tiempo para el estudio, que adquiere así una nueva dimensión, no como instrumento para salvar obstáculos, sino como guía de planteamiento, averiguación y clarificación de problemas y temas de interés para todos.

El Diario de clase adaptado a cada materia o asignatura puede ser la alternativa posible al tradicional sistema de exámenes, porque cumple con creces la misma función que éstos evitando sus funestas consecuencias y proporciona una amplia, sistemática y completa información sobre el trabajo de clase.

Vamos a insistir en un aspecto anunciado en los puntos anteriores. La utilización del cuaderno-diario de los alumnos por nuestra parte debe estar libre de toda actitud judicativa, fiscal, punitiva. De nuevo es un problema de talante por parte del profesor. Cuando se trabaja sobre los cuadernos de los

alumnos, no se han de ver los fallos para luego decir a un alumno “te suspendo, te apruebo o te pongo un notable”. Como se ve, esta manera de proceder no tiene ya demasiado sentido, pues el proceso de evolución del alumno no es lineal, acumulativo, sino más bien envolvente, o si vale la expresión, de progresiva densificación de sus experiencias filosóficas. Lo importante no es, pues, vigilar, sino ayudar al chico a ser analítico, exigente consigo mismo, a no estar satisfecho, a estimularle para que quiera superarse, a que vea sus contradicciones, a que sea él mismo el que vaya poco a poco viendo sus fallos con sugerencias nuestras, sin presiones. Nuestras observaciones marginales en los cuadernos de los alumnos son de gran importancia: irlos sembrando de interrogantes y sugerencias, de estímulos mentales, de citas del propio cuaderno, de algún detalle de humor... No se olvide: todo ésto lo recibe el alumno como dirigido a él como persona única, y no como un número más de la clase. Incluso sería interesante que respetásemos su propia autoevaluación a la hora de tener que concretar los resultados en la inevitable calificación para el boletín. Que jamás la corrección de un cuaderno se convierta en una transacción mercantil, donde se regatea una nota, porque de esta manera cada uno de los implicados tratará de sacar el máximo partido para sus puntos de vista. Vale la pena que el profesor ceda en el caso de diferencias, porque es la única manera de que el alumno aprenda a valorarse a sí mismo y no a oponerse a la valoración que de él haga otro como si de una subasta se tratase. La experiencia nos muestra que un alumno cuyos criterios son respetados por el profesor va aprendiendo a ser cada vez más ecuánime y exigente consigo mismo.

Condición indispensable para que el alumno viva el estudio como una experiencia personal, gratificante, es separarla de todo carácter mercantilista “tanto das, tanto te

doy". Como se desprende de todo lo dicho hasta ahora, el cuaderno es un valioso instrumento en el que va quedando objetivado el proceso de aprendizaje y maduración intelectual de un alumno: eso es lo que hay que evaluar. Con lo cual queda a su vez de manifiesto el nudo o eje en torno al cual gira la actividad educativa: dotar a un alumno de instrumentos intelectuales que le permitan sobrevivir en un entorno constantemente cambiante y enfrentarse a la sociedad competitiva. Es un grave error pensar que una educación competitiva prepara a los jóvenes para vivir en una sociedad competitiva, o que suprimidos los exámenes se libera a los jóvenes de todo esfuerzo, cuando justamente es todo lo contrario. Aparecen aquí involucrados un sinnúmero de problemas filosóficos y psicosociales que todo profesional de la enseñanza tiene obligación de abordar seriamente.

Nos queda ahora por señalar finalmente el aspecto quizás más importante del Diario de clase: éste es un instrumento de creatividad filosófica.

### *3.4. El Diario como instrumento de creatividad filosófica*

Hemos analizado en las páginas anteriores el interés del cuaderno de clase como alternativa al tradicional libro de texto y como memoria en la que se registra el proceso de evolución de la persona considerado como unidad afectivo/racional; por último, todo ello nos permite seguir de cerca y con bastante precisión el proceso de maduración intelectual de un alumno mediante la evaluación continua. Todos estos aspectos pueden ser generalizables a cualquier disciplina; por eso, ahora nos interesa destacar el valor filosófico del cuaderno.

La Filosofía es una experiencia vital a través de la cual el individuo puede llegar a conocer su entorno y como

consecuencia dominarlo con más seguridad. Esta capacidad se manifiesta sobre todo en una más amplia visión analítica que penetra en capas más profundas de la realidad descubriendo con ello muchos más matices que favorecen a su vez una mayor actitud crítica. Un conocimiento más amplio y profundo debe traducirse por añadidura en un modo concreto de conducta más tolerante, plural, abierta a transformaciones y cambios.

Un proceso educativo que parta de estos presupuestos ha de estar necesariamente orientado a desarrollar la capacidad creativa del alumno. Este debe aprender a pensar, a exponer por escrito sus propios pensamientos. Pensar en este caso significa “ver”. Colocado frente al mundo y las cosas que son para él cotidianas, ha de descubrir toda una amplia gama de matices que hasta ahora no había sabido ver. Nos encontramos aquí con una gran dificultad consistente en que los alumnos están ya inmersos en un mundo construido de múltiples estímulos externos que les van acostumbrando a un constante cambio en su percepción, pero siempre provocado desde fuera sin ningún esfuerzo personal. Tienen cubierta con gran comodidad esa necesidad psicológica/perceptiva con la cual construyen el conocimiento de su universo. A la larga este bombardeo constante de estímulos exteriores cambiantes produce, como hemos dicho, pasividad y pereza intelectual. Hay que activar su mente para contrarrestar esta pasividad.

La alternativa, pues, que nosotros vamos a presentar es mucho más dura y difícil, porque el descubrimiento de lo nuevo han de hacerlo desde lo cotidiano y aparentemente monótono, lo que va a suponer un gran esfuerzo para ellos. Sólo desde aquí puede desarrollarse la capacidad creativa, ampliando en múltiples aspectos una realidad aparentemente uniforme y monótona. Es el proceso inverso de lo que están acostumbrados a vivir.

La creatividad filosófica en el nivel de iniciación en que nos encontramos consiste precisamente en el hecho de que los alumnos *descubran* y formulen por *escrito* sus primeras reflexiones *personales* sobre lo *cotidiano*, más que en el aprendizaje de doctrinas filosóficas. Es importante tener siempre muy presente ésto: no es creación sino lo que es construcción propia, y tanto más creativo será un acto o un pensamiento, cuanto más personal y original sea. Cuando los alumnos tienen la osadía de contradecir descaradamente una doctrina filosófica tradicionalmente admitida, están creando pensamiento filosófico, aunque no lo parezca y lo que hayan dicho sea una tontería. Habrá que ayudarles a reformular el pensamiento y tener en cuenta aspectos que ellos de momento no ven. Pero no se puede zanjar la cuestión con un “magister dixit”, pues tales escarceos o bravuconerías mentales son la tierra en que fructificará paso a paso otra creatividad más asentada. Pues bien, el Cuaderno-Diario de clase es el lugar idóneo en que han de encontrar cabida tales actos creativos mentales. No olvidemos que sólo cuando se formula *lingüísticamente*, existe un pensamiento abstracto, y que la expresión escrita es el mejor ejercicio de fijación de tal pensamiento.

Esta primera experiencia filosófica comienza en el método activo desde el momento en que un alumno toma conciencia de su papel dentro del aula y abre la primera hoja en blanco de su cuaderno. El medio crítico creado, a la vez que le va colocando en una situación experiencial vital distinta, más activa, le permite hacerse consciente de la situación vivida hasta ahora, porque necesita hacer un esfuerzo de adaptación al nuevo medio. Algo que hasta ahora se presentaba para él como normal, rutinario, incuestionable y asumido, se convierte en un hecho analizable, valorable, modificable, objeto, por consiguiente, de análisis filosófico. Hasta que no se le presenta la oportunidad de participar y decidir el propio trabajo del curso, no toma

conciencia de la dificultad que éso plantea. Una cosa es protestar porque no se cuenta con él para nada, ya que el profesor toma todas las decisiones, y otra muy diferente comprobar que en el momento en que se le permite tomar parte activa en las decisiones no sabe hacerlo. Este descubrimiento es más o menos dramático según la experiencia escolar anterior del alumno. No es infrecuente el caso de estudiante considerado como bueno en el sentido de buen receptor y repetidor de las doctrinas impartidas, que ha adquirido una imagen de sí mismo elevada y ante la dificultad que el nuevo método le plantea tiende a bloquearse y teme arriesgar un cambio en su conducta. Una vez más se manifiesta mayor resistencia al cambio en aquellas personas para las que lo vivido hasta ahora ha sido más exitoso desde el punto de vista de las normas del grupo.

Todas estas situaciones, vivencias, estados de ánimo deben ser registradas en el Cuaderno. Este hecho se convierte en un acto filosófico muy importante, porque es, en la plasmación por escrito, cuando el pensamiento adquiere entidad, realidad. Sucede lo mismo con cada una de las situaciones y actividades que se van realizando a lo largo del año.

Cuando al principio de curso se expone en clase el nuevo método, los elementos de que consta y sus ventajas y dificultades, todos con gran entusiasmo lo eligen, porque les parece nuevo y atractivo convertirse en actores de su propia tarea. Posteriormente, ante las dificultades que tal compromiso comporta y el esfuerzo que les exige, es cuando concientizan que no es lo mismo entender algo con “la cabeza” que ajustar la conducta a éso que se ha entendido. Semejante contradicción queda plasmada en el Diario no sólo porque ellos la formulan constantemente (como veremos por sus propios testimonios), sino también de manera implícita en el doloroso esfuerzo que representa para ellos llenar las hojas del Cuaderno.

La ausencia del libro de texto también les desorienta un poco, y les deja sin muletas. Tienen, en cambio, como soporte otros escritos que han de leer e interpretar, y el Cuaderno de clase en el que han de sistematizar todo el caudal de sus lecturas y reflexiones.

En escritos anteriores hemos expuesto la manera como nosotros entendemos el comentario de un texto y el lugar que ocupa en el método activo. Aquí sólo se trata de señalar que también la lectura y comentario de textos con el Cuaderno en la mano ha de ser un acto filosóficamente creativo.

Una experiencia filosófica sólo es posible desde una actitud analítico-crítica, y ésta sólo se consigue penetrando en la realidad a modo de perforadora recorriéndola en su tercera dimensión: profundidad. Por el contrario, la visión que hasta ahora los alumnos tienen es la que les proporciona una descripción lineal, longitudinal, válida para ofrecer un panorama superficial, pero insuficiente para poder distinguir matices que permitan descubrir la auténtica dimensión real.

Con este cambio, una vez más se le exige al alumno el esfuerzo por adquirir un nuevo método de lectura y análisis en sustitución del anterior. Los chicos luchan entre el atractivo que un método activo en teoría puede tener y las dificultades personales que tienen que vencer para llevarlo a la práctica. La falta de costumbre no sólo para estudiar sino también para poner en escrito aquello que entienden y estudian es muy grande y se resisten a hacerlo argumentando que no hace falta..., que ya lo entienden..., que no es necesario escribir... Precisamente cuando logran vencer la resistencia y hacerlo, se sienten enormemente gratificados, porque lo más importante de una actividad creativa no es el resultado objetivamente hablando, sino el sentirse capaces de hacer algo personal. Es algo que les llena de una inmensa alegría y satisfacción. Enfrentarse con el cuader-



no representa así una lucha titánica que mide el esfuerzo creativo a lo largo de todo el curso.

Es difícil separar cada uno de los momentos vividos durante la experiencia de la clase. Tampoco es conveniente, porque se corre el riesgo de desvirtuar el sentido de un método que sólo tiene validez en su conjunto, como totalidad. Son piezas que independientemente pierden su valor, pero interrelacionadas entre sí constituyen un todo armónico y coherente. Así la lectura y comentario de textos dirigida en el sentido antes mencionado, las síntesis sucesivas que cada alumno hace al final de un bloque temático, las fichas individuales y de grupo, los diálogos y debates tanto en pequeños como en gran grupo, la evaluación/autoevaluación, las reflexiones personales... todo ello va configurando una determinada estructura mental y sobre todo una concreta experiencia vital que conduce a la consecución de los objetivos previstos al comienzo del curso: la adquisición por parte del alumno de una capacidad de comprensión analítico/crítica de sí mismo y de su entorno, lo que le instala en una dimensión genuinamente filosófica, y todo ello en un marco/medio crítico de tolerancia y respeto a la pluralidad de pensamientos e ideologías, lo cual a su vez le convierte en un ciudadano tolerante y respetuoso.

En resumen, el Cuaderno no es un mero apéndice a la labor filosófica de la clase como si ésta pudiera existir sin aquél: el Diario es más bien la expresión formal de lo creativo, el lugar en el que la creación filosófica se plasma en palabras. Sus hojas en blanco son el reto permanente con el cual el alumno se ha de enfrentar, a la vez que actúan de estímulo para que esa visión del entorno y de sí mismo se vaya ampliando. Sólo en la formulación lingüística emerge el pensamiento.

## CAPITULO CUARTO

# NUESTRO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

### *4.1. Objetivos del programa*

Hemos dicho en los tres capítulos anteriores que el conocimiento humano está destinado por la Naturaleza a asegurar la supervivencia del individuo, y que la Filosofía, como intento de síntesis básica de dicho conocimiento, ha de colaborar con la Naturaleza a la consecución de tal objetivo fundamental. El conocimiento como contemplación y deleite y el conocimiento como praxis dialéctica son dos manifestaciones culturales históricamente dadas de este proyecto supremo de la Naturaleza, del que el hombre forma parte y ha de asumir conscientemente. El principio de utilidad radical del individuo dentro de la especie y la gratificación de sus deseos naturales a través de la afectividad constituyen el motor que pone en marcha el conocimiento para dirigir la acción vital. De esta manera, todo sistema filosófico debe ante todo intentar comprender los mecanismos que gobiernan las acciones humanas, es decir debe preguntarse no sólo “cómo conocemos”, sino también “para qué conocemos” y “cómo y para qué obramos”. A lo largo de los últimos ocho años nuestro trabajo profesional ha ido encaminado a construir un programa filosófico de acuerdo con estos principios.

Pero nuestros alumnos son jóvenes de quince a diecisiete años que reúnen una serie de condiciones específicas que es absolutamente necesario tener en cuenta. En primer lugar, y de acuerdo con la Epistemología Genética, estas personas se están iniciando en los primeros pasos del lenguaje lógico-formal, pero vienen de una etapa de su vida en la que han realizado operaciones lógicas concretas todavía no verbalizadas abstractamente. Nos encontramos, pues, en el ingreso en lo abstracto desde lo concreto. El adolescente puede ya empezar a manejar ideas, hipótesis, sistemas y teorías alejadas de la realidad concreta, pero parte siempre desde ésta, y sólo desde ella tiene sentido para él cualquier abstracción.

Por otra parte, la realidad que el adolescente contempla viene mediatizada por la cultura de la *imagen* en la que ha formado sus órganos perceptores. Como es bien sabido, el discurso lógico de la imagen opera con mecanismos de abstracción distintos que los del discurso lógico-formal verbal. La elipsis visual, que es la operación básica del discurso de la imagen, no es precisamente el mejor camino para entrar en la abstracción formal; de esto tienen bastante experiencia los profesores de Física y Matemáticas. Nuestros adolescentes, habituados ya a la imagen, necesitan un tratamiento especial para irse identificando con la abstracción verbal, que no era necesario hacer, por ejemplo, veinte años. Y en este punto precisamente reside la importancia y al mismo tiempo el peligro de la utilización didáctica de los medios audiovisuales. Pero no es este el momento de adentrarnos en este terreno. Ahora nos interesa sólo señalar que en la confección y desarrollo de nuestro programa de Filosofía habremos de tener muy presente dónde se encuentran mentalmente nuestros alumnos. Es evidente, por citar sólo un ejemplo, que ningún programa de Filosofía

para Enseñanza Media deberá olvidar el tratamiento y desmonte de los mecanismos técnicos de la imagen en nuestra cultura actual, al estudiar la teoría del conocimiento.

En tercer lugar, el adolescente está tomando conciencia de su separación; experimenta una imperiosa necesidad de afianzar su individualidad que le lleva a rechazar sistemáticamente la sujeción a una norma, al mismo tiempo que contradictoriamente busca una seguridad dentro del grupo; asume los valores de la sociedad consumista sobresaturada de publicidad, y al mismo tiempo la ataca; tiene dificultad para objetivarse y objetivar las situaciones, convirtiéndose a sí mismo en el eje en torno al cual hace girar todo, perdiendo perspectiva para comprender los problemas; es narcisista y egocéntrico; anhela ser absolutamente libre, sin ser consciente de los hilos que le atrapan a un entorno que él ha asumido; es contradictorio y rechaza a los adultos a cuyo grupo quiere no obstante pertenecer; es clarividente y radical para detectar las contradicciones básicas de la sociedad en que vive, y busca siempre algo nuevo. En estas condiciones, cuando a los alumnos se les sugiere que formulen preguntas o que expongan cuáles son los temas de mayor interés para ellos, suelen ofrecer casi siempre las mismas cuestiones: la guerra, la ecología, la libertad, la parapsicología, el más allá, el sentido de la vida, la personalidad, el conflicto padres-hijos, el paro, la música... Si todavía se les urge para que formulen propuestas más concretas, observamos que de alrededor de doscientas respuestas, casi todas ellas giran en torno a un tema común: la realidad y destino del hombre actual. Se encuentran dramáticamente atrapados en un sistema escolar que casi nada tiene que ver con lo que ellos se sienten ser, en una sociedad desconcertante, cambiante y aparentemente a la deriva, en la que se descubren instalados pero que no dominan, y todo esto les produce una enorme inseguridad.

Urge, por lo tanto, superar esa ignorancia, encontrar pilares lo suficientemente sólidos para poder vivir relajados, sin temor, sin angustias. Sólo el conocimiento puede despejar el camino de la seguridad y el equilibrio.

Pero esta situación de los adolescentes no aparece simplemente como un aspecto más de su psicología, sino que constituye el auténtico, real y profundo problema que ocupa los intereses prioritarios de su espacio vital interior, a veces hasta extremos neurotizantes, porque les ha tocado vivir en un época en la que difícilmente encuentran puntos de referencia o apoyo con la garantía suficiente para ser asumidos por ellos. Ni la familia, ni la religión ni cualquier otra institución tiene hoy el suficiente prestigio como para que nuestros jóvenes las tomen como modelos asumibles. Los adultos les fallan y son ciegos que conducen a otros ciegos. En una situación vital tan angustiada, el bloqueo a la hora de interesarse por cualquier tema que no les dé luz en su enorme confusión es total.

Todos estos problemas que acabamos de enumerar someramente inciden decisivamente no sólo en el planteamiento de nuestros métodos didácticos, sino también —y en este sentido los recordamos aquí— en el conjunto de temas filosóficos que debe abordar nuestra clase de filosofía. Si, además, los proyectados planes de estudio para las Enseñanzas Medias parecen encaminarse hacia la preparación de los jóvenes para su inserción en la sociedad informatizada y tecnificada del futuro, éstos deberían encontrar un espacio filosófico, un ejercicio diario de reflexión “sobre los medios y los fines”, como decía el viejo Bertrand Russell; habrá que ayudárseles a preguntarse sobre la lógica y la racionalidad del sistema del vida que ellos mismos han de construir. La Filosofía ha de cumplir —hoy más que

nunca— este esencial cometido: la coordinación racional y humana de los vertiginosos descubrimientos de las diversas ciencias, la redefinición de nuevos valores humanos que las inevitables transformaciones técnicas y sociales obligan cada día a encarar, la supervivencia y la necesaria autonomía del sujeto humano... Sólo así construiremos un programa filosófico-cultural que no viva de espaldas al designio maravilloso de la Naturaleza: la conservación y perfeccionamiento del individuo dentro de su especie.

Dos palabras antes de terminar este epígrafe, sobre el término “Programa”. Pues podría parecer contradictorio hacer Filosofía desde las necesidades de los alumnos, y establecer al mismo tiempo un Programa de temas filosóficos elaborado previamente por nosotros. “Programa” no significa para nosotros un conjunto de conceptos o temas filosóficos a tratar o una serie de lecciones que nos proponemos explicar en clase; se trata, más bien, de un “programa global del trabajo” en el que “contenido” y “método” no se distinguen realmente, según hemos explicado varias veces ya en este trabajo. La experiencia de muchos años de profesión y el contacto crítico de cada día con los jóvenes nos enseña cuáles son las preocupaciones y necesidades de éstos en la actualidad; y a través de la autocrítica constante procuramos irnos adaptando a tales necesidades. Lo que no hacemos es improvisar en clase. Tal como nosotros lo entendemos, el profesor de Filosofía debe presentarse ante los alumnos con un programa bien estructurado en su mente, y bien pertrechado de materiales didácticos que cubran ampliamente dicho programa y otros campos afines, para poder responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos. Lo que no quiere decir que el profesor haya de desarrollar su programa íntegramente ante los alumnos, ni en el orden en que él lo lleva; tampoco es necesario que les fuerce a ir por un camino prefijado. Su labor consiste en

hacerles descubrir los problemas filosóficos allí donde ellos no los ven; suscitar nuevos planteamientos y encaminarlos hacia la síntesis de lo descubierto. Pero, sobre todo, el profesor ha de poseer aquella cualidad que Carl Rogers llamaba “empatía” y saber crear psicológica y técnicamente un medio crítico que permita a los jóvenes encontrarse consigo mismos filosofando. Nunca mejor que tratando de Filosofía vale el dicho de los antiguos “non multa sed multum”. Nosotros mismos no abarcamos el pasado curso todos los temas que el lector encontrará seguidamente en nuestro “Programa”. Sin embargo, como esperamos mostrar ampliamente en el capítulo siguiente, cumplimos nuestro programa de trabajo consistente esencialmente en que, con pocos textos, los alumnos fueran realizando síntesis conceptuales progresivamente más ajustadas y más integradoras del caudal de conocimientos que iban adquiriendo y consiguieran una creciente capacidad de análisis filosófico.

De esta manera, es perfectamente compatible —y exigible— la preparación sistemática del profesor con las propuestas de los alumnos sin caer en un dirigismo que bloquee la actividad creadora de éstos y el encuentro consigo mismos.

Vayamos ya al programa

#### *4.2. Nuestro Programa de Filosofía*

De acuerdo con lo expuesto en el paragrafo anterior, nuestro Programa no pretende explicar a los alumnos las nociones elementales de las diversas partes de la Filosofía, pasando desde la Psicología, la Lógica, la Metafísica... hasta al Ética y la Política. El programa de trabajo ha de tener unidad, y ésta no ha de ser otra que la que mejor aglutine la función

natural de la Filosofía con las necesidades básicas de los alumnos. Nosotros la hemos sintetizado bajo el título: *EL HOMBRE COMO PRODUCTO DE LA CULTURA*. Es decir, todo lo que nosotros queremos hacer en la clase de Filosofía tiene al hombre como centro; se trata, pues, de una Antropología Filosófica.

El desglose del Programa se realiza en dos grandes partes, una de carácter básico en el orden psicobiológico, y la otra de carácter epistemológico, sociológico y ético.

La *primera parte* pretende que los alumnos conozcan la estructura psicobiológica del individuo humano en general, y su propio mundo interior así como los mecanismos que gobiernan su conducta. Empieza así a hacer ese primer encuentro consigo mismo. Un primer momento lo hemos titulado de manera genérica lo “biológico”, y tratamos de que los alumnos conozcan los actuales descubrimientos en el campo de la Neurofisiología más relacionados con la conducta humana. En un segundo momento, que hemos llamado “lo cultural”, el alumno se enfrenta a los procesos y agentes de socialización, el concepto de cultura y la función del lenguaje, para terminar discutiendo ampliamente la dialéctica Naturaleza-Cultura por una parte, e individuo-grupo por otra, en la construcción de la personalidad del individuo y en la formación de la sociedad.

Consideramos, por otra parte, que no es dialéctica ni filosóficamente correcto separar lo temático de lo histórico en la exposición de los problemas filosóficos; por eso, hemos introducido en esta parte unas breves pinceladas en torno a dos grandes corrientes antropológicas: la platónico-cristiana, y la vitalista. Con ello pretendemos que los alumnos descubran cuanto antes la dimensión filosófica del tema estudiado, más allá de los datos aportados por las ciencias biológicas y psicológicas. Los alumnos deberían comprender aquí, por una parte, que es erróneo construir



una antropología filosófica sin contar con los descubrimientos de las ciencias psicobiológicas y que el desconocimiento, por ejemplo, del funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso es una de las causas de muchos errores filosóficos y de múltiples desviaciones sociales y éticas; pero, por otra parte, hay que hacerles ver que el discurso filosófico en los problemas sociales y éticos no se reduce al discurso biológico. Este punto resulta muy difícil de comprender por los alumnos, pero es necesario abordarlo en la medida de lo posible a fin de evitar confusiones en los niveles del ser.

La *segunda parte* del programa está destinada a adentrarnos en la descripción y valoración filosófica de la cultura contemporánea y su impacto en la juventud actual. Los alumnos tienen ya instrumentos analíticos suficientes para objetivar y comprender de forma inicial el mundo que les rodea. Empezamos en un primer momento con la descripción del proceso histórico de la Modernidad, desde la Revolución Científica del Renacimiento pasando por la matematización de lo real y el lenguaje formal, la Revolución Industrial y sus consecuencias socio-políticas, la Revolución Electrónica y Cibernética hasta la crisis actual de la Modernidad. Naturalmente, no se trata de desarrollar todo un curso de Historia de la Ciencia y de la Filosofía moderna; pretendemos más bien que los alumnos puedan tener un mínimo de nociones básicas acerca del camino recorrido por el hombre occidental, a fin de que puedan luego valorar filosóficamente los logros y contradicciones de su entorno actual. Como algunas de estas nociones y noticias ya les son conocidas por otras asignaturas, nuestro intento es ayudarles a ordenar desde el punto de vista antropológico tales conocimientos y cubrir las lagunas observadas. Es importante que los alumnos adquieran ya un conocimiento elemental pero claro acerca de las revoluciones

científicas que han ido transformando las condiciones sociales de la vida occidental. Y es en este contexto filosófico donde, a nuestro juicio, deben explicarse a los alumnos las nociones básicas de Lógica Formal y el Método Científico, y no como parte del Programa Oficial, desconectada del resto.

Reservando para ocasión posterior un tratamiento más detenido sobre el contenido y la metodología de la Lógica Formal para la Enseñanza Media, tal vez no sea inútil exponer aquí brevemente nuestra postura en este terreno. Son los problemas filosóficos elementales que plantean a la mente humana el método científico y la matematización de lo real lo que debe interesarnos en una iniciación de los jóvenes en el universo filosófico, de la misma manera que son los problemas filosóficos de la Biología o de la Sociología lo que pretendemos hacer ver a los alumnos; pues muy bien podría ocurrir que alguien invirtiera medio curso en explicar doctrinas biológicas o en hacer ejercicios de deducción lógica sin apenas entrar en lo filosófico. Y evidentemente no se trata de eso. Se esté o no de acuerdo con nuestro enfoque antropológico de la Filosofía para la Enseñanza Media y la inclusión de la Lógica Matemática en ese contexto y supeditada a él, lo cierto es que los problemas filosóficos elementales que plantea el hecho humano de razonar deductiva e inductivamente son tantos y de tal importancia para quien se inicia en la Filosofía, que no es necesario ni siquiera útil entretenerse más tiempo en la manipulación del algoritmo lógico. Para eso están los profesores de Matemáticas. Al filósofo compete enredarse con sus alumnos en dilucidar, por ejemplo, por qué nuestra mente necesita de primeros principios lógicos, qué razones tenemos —si las hay— para afirmar un suceso a causa de otro, en qué consiste la verdad, qué es lo formal, en qué consiste la idealidad de un número, qué cosa es un

montón, por qué es útil la geometría analítica, cómo utiliza el frutero de la esquina el concepto de límite y máximos y mínimos, qué cosas no se pueden cuantificar, qué afirmamos y qué no afirmamos en un condicional, por qué “a falso sequitur quodlibet” y otras mil cuestiones de filosofía de la lógica. Lo que importa, insistimos, es la dimensión filosófica de estos problemas, un tratamiento ordenado por parte del profesor, y una ligera formalización elemental, cuando sea necesaria. El ejercicio lógico debe hacerlo el alumno a lo largo de todo el curso, y si el profesor está un poco atento, encontrará, en los cuadernos de los alumnos y en su modo de expresarse en clase innumerables situaciones para exigir y ejemplificar el rigor lógico del discurso. Sugerimos a quien tenga interés en investigar en este terreno el siguiente proyecto: recoger en fichas todas las situaciones lógicas de algún interés que vayan apareciendo en los más variados discursos de la clase, y probablemente antes de abril o mayo se encontrará en sus manos con un material vivido por sus alumnos lo suficientemente amplio y rico como para ordenar las fichas y elaborar con ellas y los chicos un pequeño ensayo de Lógica elemental. Y si se repite el ejercicio durante varios años seguidos, descubrirá que no puede utilizar cada año las fichas del curso anterior porque habrán perdido la frescura del momento; pero al dejar en su mente la estructura de lo formal, le irán acostumbrando a ver la Lógica por todas partes. A partir de ese momento, no tendrá que aburrir más a sus alumnos con el “si p entonces q”. No es el discurso científico el único que puede describir la realidad ni la filosofía es una ciencia. La mejor aportación que, a nuestro juicio, puede hacer el filósofo al mundo cibernético en el que estamos entrando es superar su complejo de inferioridad, no usurpar otros discursos, mantenerse como filósofo y entregarse árdamente con sus alumnos a hacerle preguntas al mundo. En el resto de

las disciplinas, en las que debemos estar todo lo más informados que sea posible, somos —y es natural— poco competentes.

El segundo momento de la segunda parte de nuestro programa de trabajo es ya la valoración filosófica de la cultura contemporánea. Tratamos ahora de bucear, por debajo de las apariencias en el conjunto de valores sobre los que se ha ido construyendo dicha cultura. Este trabajo es de una enorme importancia, pero difícil para los alumnos y por añadidura sembrado de minas por todas partes, pues es sumamente fácil caer en defensa de ideologías, moralismos y maniqueísmos. No se trata, por tanto, de repartir el bien y el mal a diestro y siniestro, sino más bien de intentar *describir* valores realmente asumidos por la sociedad actual y hacer la fenomenología del hombre contemporáneo, aplicando los conocimientos aprendidos en la primera parte y compulsando los datos que nos ofrece la actualidad. Así, conceptos tales como los de eficacia y utilidad, el éxito, la apariencia y la imagen, la información y la noticia, el dinero y el consumo, el placer y el hedonismo, la tecnocracia y la productividad, han de proporcionarnos material abundante para el estudio epistemológico, sociológico y ético del mundo actual.

Pero, como ya hemos dicho más atrás, el alumno se encuentra inmerso y desorientado en la vorágine de sensaciones y el bombardeo ideológico de su entorno. Nuestro oficio no es “orientarles” pero sí ayudarles a descubrirse a sí mismos y sus dogmatismos. Es pues necesario dar un paso más, y estudiar la cultura contemporánea desde la juventud actual. Este tercer momento nos permite trazar una pequeña historia de los movimientos de protesta desde los precursores Marx, Freud, Nietzsche, pasando por la crítica de la racionalidad tecnológica, los movimientos underground y el fenómeno de la música Pop y sus derivados, para descubrir las luces y las sombras de la juventud actual

y colocarles en situación de que ellos puedan hacer su auto-crítica.

Finalmente, el propio estudio realizado nos obliga a asomarnos hacia el futuro. Es el momento de plantearnos el tema de la ecología y la guerra, los bloques políticos y la neutralidad, el pacifismo, las tecnologías intermedias, y con todo ello, algunas nociones de Filosofía política, para terminar soñando con un nuevo sistema de valores. No es nada malo que un curso de introducción en la Filosofía termine con la utopía. Quizás la utopía sea el único terreno en que pueda y deba moverse una Filosofía actual que quiera comprometerse seriamente con el pensamiento.

Este es a grandes rasgos nuestro programa de trabajo. Pretende ser *flexible y abierto*, de forma que quepan en él las más variadas iniciativas y la utilización de los materiales más diversos; posee al mismo tiempo *unidad filosófica* que permite a los alumnos saber en todo momento donde se encuentran y da pie al profesor para adentrarse cuando y como lo crea oportuno en *todos* los temas tradicionales de la Filosofía; está, al mismo tiempo, adaptado al *método activo*, y mediante el Diario de clase puede hacerse al final de curso la *síntesis real* de lo que se haya trabajado durante él. En el próximo capítulo expondremos largamente la manera concreta como nosotros lo hemos llevado a la práctica el pasado curso 83-84.

#### 4.3. *A modo de guión para el programa de trabajo*

Con todas las variantes que en cada caso concreto puedan ser introducidas, ofrecemos el siguiente guión:

# EL HOMBRE COMO PRODUCTO DE LA CULTURA

## PRIMERA PARTE: EL HOMBRE Y LA CULTURA

### 1. *Lo biológico*

- nociones generales sobre las doctrinas evolucionistas y sus consecuencias.
- descripción. Características anatomofisiológicas del cerebro humano. La matriz biológica.
- conductas innatas — conductas aprendidas.
- bases neurofisiológicas del comportamiento emocional.
- conductas agresivas

### 2. *Lo cultural*

- dimensión individual y social del hombre.
- el proceso de individuación
- el proceso de socialización. El hecho, los agentes de socialización.
- las relaciones individuo-grupo. Problemas psicológicos y sociales. Ingreso en la Ética.
- importancia del lenguaje en el proceso de socialización.
- el concepto de cultura.

### 3. *Síntesis filosófica: el individuo como proceso inacabado*

- dos interpretaciones históricas tradicionales:
  - la corriente platónico-cristiana: ser y permanecer.
  - la corriente vitalista: ser y cambio. El Existencialismo: ser y libertad.

## SEGUNDA PARTE: ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

### 1. Descripción de la cultura contemporánea

- la Modernidad: hacia una sociedad laica. Resumen histórico.
- la Revolución Científica: el método científico y la Filosofía de la Ciencia. Nociones generales y tratamiento histórico.
- la matematización de lo real: el lenguaje formal; sus posibilidades y limitaciones. Algunas reglas de Lógica y sus aplicaciones. El camino hacia los ordenadores.
- la Revolución Industrial y los movimientos sociales: Marxismo y Anarquismo. El capitalismo (resumen histórico).
- la Revolución Electrónica y la Cibernética: sus aplicaciones a la tecnología contemporánea.
- manifestaciones artísticas de la cultura contemporánea.
- la aceleración de los cambios sociales.
- la crisis de la Modernidad.

### 2. Valoración filosófica de la cultura contemporánea

- el dominio del medio y la cultura
- tecnología y tecnocracia. El Nuevo Estado Industrial: problemas éticos de la ciencia actual.
- sistema de valores de la cultura contemporánea:
  - la eficacia
  - la utilidad, lo pragmático
  - el éxito
  - el dinero: la mercantilización del ser

- la apariencia, lo supérfluo, la imagen y la noticia
- desarrollo y subdesarrollo
- el hombre contemporáneo:
  - la búsqueda de lo inmediato: ser y tener
  - la alienación interior
  - el problema de la orientación ideológica
  - persona y des-persona
  - ¿qué es el humanismo?

### 3. *Incidencia de la cultura contemporánea en la juventud actual.*

- ¿qué se acepta y qué se rechaza?
- historia de los movimientos de protesta:
  - los precursores y sus limitaciones: Marx, Freud, Nietzsche: algunas nociones elementales.
  - crítica de la racionalidad tecnológica: Escuela de Frankfurt.
  - los movimientos underground.
  - ¿qué pasa con la música?. Historia de la música Pop; su evolución actual. El mercado.
- ¿integrados o apocalípticos?. La autocrítica.

### 4. *Perspectivas para el futuro*

- los peligros de la cultura contemporánea: la autodestrucción, la guerra; la ecología.
- alternativas: Schumacher y las tecnologías intermedias.
- hacia un nuevo sistema de valores.





## CAPITULO QUINTO

### UN EJEMPLO: EL CURSO 1983-1984

Para la narración de la labor realizada en la clase durante el pasado curso 83-84 seguiremos paso a paso las anotaciones del Diario de clase. A veces intercalaremos fragmentos de nuestro Cuaderno o de los alumnos, siempre que sirvan para ilustrar mejor las situaciones que queremos reproducir.

#### *5.1. Discusión y elección de métodos y objetivos*

El primer día de clase después de las presentaciones y saludos iniciales de toma de contacto, comenzamos por exponer a los chicos las posibles opciones frente a la metodología de la clase tal como hemos expuesto en 2.1. Después de la primera sorpresa y sin llegar a fiarse del todo de que aquello no fuera una táctica nuestra para “caer bien”, discutimos, comentamos, analizamos los pros y los contras de ambas opciones, y por fin al tercer día de clase se hizo la votación. El resultado fue: todos a favor del método activo, excepto una alumna repetidora que conocía por la clase de Etica del año anterior el método y votó en contra. Las razones que dio fueron que, si bien en teoría la propuesta del nuevo método era interesante, en la práctica no resultaba, porque ellos/

ella no eran capaces de responsabilizarse de su trabajo y estudiar sin la presión de los exámenes. Insistía constantemente en la necesidad de hacer exámenes porque, según ella, “si no se estudia durante el curso, siempre queda el recurso del examen para poder aprobar”. Dialogamos sobre este problema y lo que significaba la afirmación que acababa de hacer, a qué concepción de estudio respondía, etc. Por fin, decidió incorporarse a la opción de la mayoría.

El siguiente paso a dar sería: discusión y formulación de los objetivos del curso.

Como hemos comentado ya en 2.2., esta etapa se prolongó durante varios días. La discusión y comentario depende un poco de la dinámica de cada grupo. Tienen que empezar a tomar contacto con la asignatura, a saber por qué derroteros se desenvuelve, cuáles son los problemas que intenta estudiar, para qué sirve plantearse tales problemas. Este aspecto les preocupa mucho, porque lo que han oído acerca de la asignatura no les predispone favorablemente. Por desgracia, es muy corriente que piensen que habla de temas absurdos, con un lenguaje extraño y difícil de entender, y absolutamente inútil para la vida. A pesar de ello, como han tenido que esperar tanto tiempo para comenzar su estudio, les despierta una cierta curiosidad.

Nuestro esfuerzo durante estos días se orienta a hacerles comprender en qué consiste la actitud filosófica como un nuevo modo de aproximarse a la realidad. Su originalidad no consiste tanto en el contenido de los temas a tratar, cuanto en el modo de plantárselos. Insistimos, sobre todo, en la idea originaria de la Filosofía como una actitud de permanente cuestionamiento de las cosas. Un filósofo jamás puede quedar satisfecho con la respuesta de un problema, sino que cualquier respuesta necesariamente ha de generar nuevas y más profundas preguntas; este es el estado de ánimo en el cual han de instalarse para alcanzar,

la auténtica dimensión filosófica. Transcribimos a continuación un fragmento del cuaderno del profesor con el cual mostramos una de tantas cuestiones con las que pretendemos estimular la capacidad de razonamiento y el despertar filosófico:

“Había que traer un *cuaderno* y algo *inverosímil*.

Inverosímil es... (se define el concepto).

Uno de la clase trajo una rastra-ristra de salchichas. (Se busca en el diccionario).

Otro alumno dice: “es lo mismo decir “rastra” que “ristra”, porque en definitiva lo que se come son las salchichas no la ristra.

(Sobre los conceptos abstractos “salchicha”, “ristra”, el referente del primero es algo material; el referente del segundo es una “relación”).

Les hago caer en la cuenta de que aquí hay un problema filosófico: el de la formación y naturaleza de las ideas abstractas, pero como estamos muy al principio del curso, es demasiado pronto para meternos en él.

Cosas increíbles que han traído mis compañeros/as:

- un limpiadiscos
- un sacacorchos
- unas pinzas de depilar
- un abrelatas
- un enchufe
- una bombilla de 2,5 v
- una marioneta
- un macarrón
- una piedra

- un palillo
- un bozal
- un corcho
- una vértebra de mi abuelo
- un tebeo de Bruce Lee
- un pincel

Pregunto: ¿En qué se parecen estas cosas que hemos traído?. Responden: En que son inverosímiles.

Pero ésto plantea un problema de lenguaje. Dijimos: “traigamos cosas inverosímiles”. Hoy hemos traído algunas cosas a las que hemos llamado inverosímiles. Entonces, preguntamos: “¿son de verdad inverosímiles, o más bien, sin serlo, las llamamos inverosímiles porque las hemos traído?”.

En tal caso, habríamos hecho una *definición circular* consistente en definir una cosa por otra, y luego la otra por la primera. Esto es una mala definición. (Llevamos tres cuartos de hora de clase, y pregunto si están cansados. Dicen que sí, porque le han dado mucho “al coco”).

*Resumimos:* Al menos dos cosas de cierta importancia han aparecido hoy aquí: primera, es que no es lo mismo la IDEA DE SALCHICHA, que la IDEA DE RISTRA, como no es lo mismo la idea de soldado que la idea de ejército; las salchichas nos las comemos; las ristras, no. Seguramente, más adelante aparecerán más cosas curiosas a este respecto; y como hoy es un poco pronto para meternos en esta cuestión, la dejaremos para más adelante. Así que, ojo!. Segunda, es la *definición circular*. Este es un error lógico que no debemos cometer. También tendremos ocasión seguramente de encontrar más

ejemplos de este tipo. Veremos: (al día siguiente)

Un estudio de las ideas abstractas.

Un ejemplo: “me he comido un montón de pipas”.

Definamos lo que es un *montón*.

– un montón no es nada; tiene que ser un montón de...

– si no hay cosas, no hay montones; puede haber cosas no amontonadas.

¿Cuándo, pues, se produce un montón?.

Cuando juntamos pipas.

¿Cuánto tengo que juntar las pipas para que se produzca un montón?.

¿Qué se añade a una pipa cuando forma montón con otras?. Respuesta: físicamente nada.

Es igual una pipa en un montón, que aislada sola. Por lo tanto, un montón no es nada físico. Digamos palabras parecidas, por ver si logramos entender esta curiosa cosa de nuestra mente:

- |            |             |
|------------|-------------|
| – ristra   | – montón    |
| – manojo   | – cuadrilla |
| – mogollón | – racimo    |
| – ejército | – jauría    |
| – banda    | – bosque... |

La sorpresa de los alumnos es enorme, porque su actitud ante la vida está en las antípodas de lo que acaban de experimentar. Están habituados a responder a cualquier duda rápidamente; buscan angustiosamente respuestas “definitivas”, no saben permanecer en la duda, les produce inseguridad. Comprueban que les resulta muy difícil hacerse preguntas e incluso se sorprenden cuando se les hace ver que tampoco saben formularlas: toda su seguridad interior empieza a tambalearse.

El fragmento que reproducimos a continuación de un cuaderno de una alumna es ilustrativo en este sentido: (1)

“Vamos a comentar el punto siguiente: aprender a pensar, a hacer preguntas”.

¿Qué es preguntar?. I. dice que no sabe si se puede explicar. Hacer preguntas es buscar el por qué. Y ahora surge, ¿qué es el por qué?. Tratar de buscar el sentido lógico de algo; buscar la razón de algo. (Se sobreentiende que tal razón o por qué no nos es conocido). Es buscar algo que no conocemos. Intentar averiguar. No cualquier pregunta es buena. E. pregunta que por qué no. El profesor duda un poco, y no sabe cómo explicarlo; por eso lo hace con ejemplos.

El profesor sigue convencido de que hay buenas y malas preguntas. Y nosotros, de que todas son buenas.

Sintácticamente, igualmente buena es la pregunta: “¿el alma es inmortal?”, que “¿qué relación hay entre la energía y la materia?”.

Según el profesor, una frase bien hecha es la que nos conduce a la verdad.

J. pregunta: ¿si no sabemos la respuesta, cómo vamos a saber si una pregunta es buena o mala?. ¡Claro!. En las dos frases anteriores, en la primera nunca conoceremos la respuesta. Mientras que en la segunda que en el fondo formula la misma pregunta, se basa en experimentos y conocimientos empíricamente demostrados, y por lo tanto, puede llegar a ayudarnos a obtener una respuesta. Por lo tanto, no todas las preguntas tienen el mismo valor heurístico, según el profesor.

Y ahora el profesor se centra en la pregunta de J., y

- (1) Cada vez que en los textos de los alumnos se hace referencia a nuestros nombres propios, nosotros los hemos sustituido por el nombre genérico «el profesor».

dice que aquí es donde se descubre el talento y la intuición del investigador. La clase de Filosofía desearía potenciar en nosotros esta capacidad de preguntar.

Con este rollo el profesor parece que cree que nosotros nos hemos creído lo que él quiere hacernos creer. Sigue empeñado en que nos creamos que hay preguntas buenas y malas. Sin embargo, algunos de nosotros seguimos sin creerlo. Y ahora es E. quien claramente lo dice. El profesor se siente un poco ofendido y dice que cada cual podemos pensar como queramos, pero no tenemos que empeñarnos en una idea, sino que ésta hay que desmostrarla. Y sigue contanto el rollo, para que al final nos creamos lo que él dice. Y luego nos viene diciendo que no pretende tener razón, que le gustan estas discusiones para llegar a un acuerdo. Pero en este tema no nos vamos a poner de acuerdo, porque él sigue en sus trece de que hay buenas y malas preguntas, y nosotros en que todas son iguales.

(Nota marginal del profesor: ¡Pues bien!. No pasa nada; al final del curso volveremos sobre el tema, y quizás tengamos más elementos de juicio para plantearnos qué es una buena y una mala pregunta).

Seguimos discutiendo los posibles objetivos que queremos conseguir con nuestro trabajo de clase.

Ya han empezado a vislumbrar por qué ámbitos discurren el quehacer filosófico. Se empiezan a cuestionar principios básicos de interpretación del entorno y organización de la conducta que hasta ahora han funcionado para ellos como dogmas. De ahí que detecten como primera necesidad aprender a conocer el entorno y a ellos mismos, a



través de la Filosofía. También empiezan a ser conscientes de lo difícil que les resulta dialogar lo mismo que hacerse preguntas.

Reproducimos a continuación algunas hojas del cuaderno de un alumno en las que se recogen algunas de las discusiones mantenidas en clase sobre estos temas:

5-X-83

“Al discutir sobre objetivos, surge la palabra “compromiso”. ¿Qué es compromiso?. Hay varios significados: compromiso matrimonial. Llevar a cabo una acción. Decimos que vamos a hacer algo y luego lo hacemos. Es libre pero tenemos la obligación de cumplirlo; si no lo cumplimos, nos lo pueden reprochar, pues hemos sido nosotros libremente los que nos hemos responsabilizado de llevarlo a cabo.

Pero entonces, ¿por qué se dice: “me has metido en un compromiso”? Esta expresión se utiliza cuando alguien nos ha metido en una situación contra nuestra voluntad y nos vemos obligados a solucionarla. ¿Qué quiere decir “la clase es de todos”?”. Con ello se quiere decir que todos vamos a participar en la clase y vamos a intentar hacer una clase entretenida y útil, puesto que en las demás clases nosotros tenemos una actitud pasiva, en cambio así vamos a ir descubriendo las ideas que tenemos que aprender, mientras que en las demás no hacemos más que aprender lo que los profesores nos dicen.

7-X-83

“El profesor nos dice que vamos a hacer la clase entre todos, y E. le contesta que nosotros nos vamos a someter, porque la clase ya está impuesta. Ahora él

Ahora él se defiende, pues se da cuenta que no le creemos, pues está claro que trae ya un programa. El dice que tiene que tener su programa, que no puede venir a improvisar, y que todavía tenemos tiempo para hacer las clases a la manera tradicional, pero todos estamos de acuerdo que de la forma que él nos propone la clase va a ser más nuestra. El profesor nos cuenta que a todos los profesores les gustaría hacer la clase de esta manera. ¡Vaya sorpresa!. Y entonces, ¿por qué hasta ahora ninguno nos lo había propuesto?. El profesor nos dice que es por miedo. Pero, miedo ¿a qué?. A la holgazanería, al no hacer exámenes puede ser que se pase el curso sin haber dado golpe. Aunque él nos asegura que vamos a tener que trabajar mucho más que si hiciéramos exámenes. Pero a pesar de que no lo proponen, los profesores son conscientes de que la manera tradicional de hacer las clases es una “salvajada”, de que es realmente difícil para nosotros seguir ese ritmo.

La herramienta de nuestro trabajo va a ser el Cuaderno. Mediante él vamos a controlar lo que vamos a aprender poco a poco.

### *10-X-83*

Cuando empezamos a discutir el segundo punto, surge una pregunta: ¿qué es conocernos a nosotros mismos y a los demás?. Alguien dice que es descubrir los sentimientos que tenemos o los que tienen los demás. E. dice que es saber cuál va a ser nuestro comportamiento en una determinada situación, mientras que conocer a los demás es saber su comportamiento frente a tu actitud.

Es. dice que es imposible conocernos completamente. Esto quizás se deba a que no nos dejamos conocer, quizás porque no nos conocemos a nosotros mismos. Aunque a lo largo del tiempo podemos acercarnos más al conocimiento de los demás. Elv. lee una frase: “tus amigos te conocerán mejor en el primer minuto que en tus relaciones ocasionales en mil años”. Pero ésto queda pendiente y así pasamos a otro tema.

Es. dice que puede ser que nos hayamos fijado una imagen de una persona y que esta persona vaya cambiando y que sin embargo nosotros la sigamos creyendo tal y como es en nuestra imagen. Elv. no está de acuerdo, pues si cambia tu te irás dando cuenta, aunque puede ser que tu no quieras darte cuenta, pero en este caso ya es diferente. Estoy de acuerdo con él. Es. dice que no nos dejamos conocer porque somos hipócritas, que es por miedo a que nos juzguen, a que nos conozcan demasiado bien, quizás mejor de lo que nosotros nos conocemos, es como si el ocultar algo de nuestra vida fuera una autodefensa.

Pero en realidad, no siempre se puede decir que uno sea hipócrita por no contar determinada cosa de su vida, ya que hay momentos en que no “viene a cuento” por no ser la situación apropiada, el contar algo de tu intimidad.

El profesor nos dice que qué tal sería el contar cosas de nuestras vidas un día en clase. Todos nos vemos ya tristes oyendo algún problema de algún compañero, pero estamos de acuerdo en que podría ser una experiencia positiva.

*17-X-83*

El entorno no sólo son las personas que nos rodean, es también los sucesos, el ambiente en que vivimos. Pero ésto lo discutiremos más tarde.

Empezamos a discutir el punto tres: “aprender a dialogar”. ¿Qué es dialogar?. El. dice que es escuchar, y luego hablar. J. dice que es compartir pensamientos e ideas, también discutir, pero hay diferencias, cuando se discute todos quieren llevar la razón, ya no es intercambiar, sino lo contrario.

Cuando se dialoga no es necesario llegar a un acuerdo, puede que cada uno se quede con su propia idea. Ceder es convencerte de que los demás tienen razón y no somos nosotros los que llevamos la razón. ¡Algo difícil en ocasiones!. Llegamos al acuerdo de que ceder es más dar la razón a la otra persona por cabezonería, no porque tenga la razón. Dialogar es dar a los demás nuestros propios argumentos y a la vez enriquecernos con los suyos.

¿Quién tiene la verdad?. ¿Qué es la verdad?.

Es un convencimiento. Pero es personal, no hay verdad para todos.

*18-X-83*

Dialogar, según lo dicho ayer, es exponer, quizás sin llegar a un acuerdo, pero aprendiendo los dialogantes, uno del otro. Seguimos con lo que nos quedamos ayer sobre la verdad. La verdad humana consistiría en ponernos de acuerdo, e intentar ponernos en la perspectiva de la verdad.

Hacemos un alto en la discusión sobre dialogar, para hablar de las palabras y las cosas.

(En realidad no fue tal alto. Al discutir el tema de la verdad con ocasión del diálogo, hubo que hacer referencia a la relación entre las palabras y las cosas, y a la función arbitraria del lenguaje. El diario del alumno no ha captado esta conexión).

Existen varias palabras (Como Baum, árbol) para referirse al mismo objeto: el árbol.

Pero cada uno percibimos el árbol de una manera; pero mediante el lenguaje nosotros creemos que nuestras percepciones son iguales. La misma palabra puede significar cosas diferentes para diferentes personas.

Volvemos a hablar de la verdad. La verdad no es lo mismo que firmeza o seguridad, ya que se puede estar firmemente equivocado. La verdad y la corrección lógica no es lo mismo. Partiendo de una premisa falsa, puede uno llegar a una conclusión correcta deductivamente, pero falsa.

Distingamos, pues, entre verdad real y verdad formal.

Una verdad formal son las matemáticas.

¿Qué es demostrar?. El dice que es hacer ver a alguien algo por medio de comprobaciones.

*19-X-83*

Lo principal del filósofo es hacer preguntas. Para demostrar que los sentidos no nos engañan, tenemos que tener a otra persona para que nos asegure que es cierto aquello que los sentidos nos aseguran.

Muchas veces nos creemos todo lo que nos cuentan, y no debería ser así. Por ejemplo, en la televisión nos manipulan bastante con los anuncios. Entonces; lo

que interesa es que aprendamos a preguntar, porque generalmente no nos hacemos tantas preguntas. Al profesor se le ocurre una pregunta: ¿Cómo podemos mordernos los dientes?. No es una pregunta para hacérsela a cualquier hora; sin embargo es curioso, con los dientes podemos morderlo todo menos los propios dientes, con los ojos lo vemos todo menos los ojos, y con las palabras lo decimos todo menos las palabras. ¡Caramba! ¡Qué extraño suena ésto!

Con la palabra "bolígrafo" digo bolígrafo. Aquí bolígrafo entre comillas significa un símbolo.

Continuamos con la distinción entre verdad real y verdad formal. El profesor dice que digamos frases con la palabra "formal": es un chica formal; mantiene una relación formal. En la primera "formal" significa que es buena, educada. En la segunda, que nos recuerda otra frase: novios formales, indica una relación estable. Las palabras son el uso que hacemos de ellas. ¿Qué quiere decir "lenguaje formal?". Es, dice que es lenguaje convenido. El, dice que es un lenguaje más educado. ¿Y lenguaje real?. Es el de la calle, el coloquial. Otra frase: los formalismos sociales.

¿Qué quiere decir ésto?. Son reglas de la sociedad que nosotros tenemos que admitir, ¿por qué llamamos a ésto lenguaje formal?. Porque no es el natural, es artificial. La semejanza es la conexión que hay entre una cosa y otra.

En la vida cotidiana sí que utilizamos el lenguaje formal, pero de una manera oculta.

21-X-83

Nadie tiene la verdad. Con esto volvemos al punto

tres: el diálogo.

Cada persona ocupa un punto de vista en el universo, no posee por consiguiente una visión completa y total del mismo. Así pues, cada persona, si quiere ir adquiriendo una visión cada vez más completa del universo, no tendrá mas remedio que aprender a enriquecer su visión del mundo con las visiones de los demás puntos de vista que reflejen las otras personas. De ahí la necesidad de diálogo:

¿Qué cosas aprendemos con el diálogo?.

J. dice que la autocrítica de las propias ideas.

- conocer y respetar las ideas del otro
- aprender a escuchar
- aprender a exponer las propias ideas
- aprender a razonar
- aceptar las propias limitaciones
- enriquecerse con la visión de los demás
- respetar a las personas
- conocer mejor a las personas
- aprendemos a filosofar
- aprendemos a construir el pensamiento en equipo, en colaboración: la "democracia".

Como hemos indicado varias veces, en ningún momento acudimos a clase a improvisar, sino que vamos ejecutando con un amplio margen de flexibilidad lo que hemos programado. De acuerdo con ésto, habíamos formulado ya una propuesta de objetivos que constituyeron el siguiente decálogo:

- 1) La clase la hacemos *todos*, por lo que debo participar activamente para lograr:
- 2) conocernos a nosotros mismos y a nuestro entorno
- 3) hacer preguntas.

- 4) dialogar
- 5) convivir
- 6) filosofar
- 7) todo este trabajo nos exigirá esfuerzo
- 8) no haremos exámenes al modo tradicional
- 9) nuestra evolución ha de ser continua
- 10) la herramienta fundamental de trabajo será el Diario o Cuaderno de clase.

A los chicos se les pueden presentar dichos objetivos como propuesta a discutir, o bien a medida que se van dando situaciones en la clase que permitan al alumno concienciar alguna deficiencia, bien referida a su cerrazón al diálogo o la dificultad para hacer preguntas..., aprovechar esa circunstancia para que tomen conciencia de ella y posteriormente incorporarla a nuestra lista de objetivos. En cualquier caso, lo interesante es que entre todos se llegue a concretar una serie de objetivos para que sirvan como faros que guíen el trabajo, y sobre todo las evaluaciones/autoevaluaciones. Su abanico de intereses se amplía, y no queda por tanto subordinado a la adquisición cuantitativa de conocimientos menospreciando y desvirtuando el valor intelectual de otros aspectos fundamentales.

A lo que ofrecieron más resistencia fue a aceptar la idea del Diario/Cuaderno, pues interpretaban que era una manera muy sutil que se reservaba el profesor para fiscalizar minuciosamente su trabajo con ánimo de utilizarlo después como arma de calificación. A pesar de todos los esfuerzos que hacemos tanto de palabra como de obra para eliminar ese sentimiento, está latente con más o menos fuerza a lo largo de todo el curso.

Una vez terminado este proceso preparatorio que dura dos o tres semanas según los distintos grupos, comienza el segundo momento importante.



## 5.2. *Campos de interés de los alumnos y elección del tema general del curso*

En 2.3. hemos hablado de la necesidad y conveniencia de que los alumnos participen también en el diseño de los contenidos de la clase. De esta manera, se sienten estudiando algo de su interés, que conecta con sus vidas y no tratando temas de “libros” ajenos a ellos y, por lo tanto, alienantes. El interés hacia el estudio no se puede lograr salvo si se supera esa situación.

Como se trata de narrar la experiencia concreta de este curso 83-84, vamos a decir a continuación cómo hemos llegado entre todos a la formulación del tema. Ya hemos anticipado que lo teníamos programado de antemano. Propusimos a los alumnos que cada uno pensase preguntas (sin determinar el número) acerca de cualquier cosa o tema de su interés, y que fuesen para ellos motivo de preocupación o curiosidad. Cuando llegamos a clase cada uno fue diciendo en voz alta sus correspondientes preguntas, y todos las íbamos anotando en nuestros respectivos cuadernos. El número de preguntas que cada uno había preparado fue un promedio de tres. Algunos no fueron capaces de encontrar ninguna cuestión de interés, lo cual es muy significativo, y una minoría muy escasa pudo llegar a formular hasta cinco, seis o más preguntas. Transcribimos a continuación el total de preguntas de uno de los grupos tal y como fuimos anotándolas sin establecer todavía ningún orden entre ellas.

### Relación de preguntas:

- ¿por qué a determinadas personas o grupos se las margina?.
- ¿la realidad que yo veo es la realidad tal cual es?.
- ¿quién o qué soy?.
- ¿por qué estoy aquí y no en otro lugar?.

- ¿soy libre de pensar lo que quiera?
- ¿cómo soy?
- ¿existe la verdadera libertad?
- ¿existe Dios?
- ¿hay algo por encima del ser humano?
- ¿por qué el hombre es reacio a la igualdad?
- ¿por qué el hombre necesita una religión como justificación de la vida y la muerte?
- ¿por qué el hombre se niega a aceptar la verdad?
- si en el momento en que nacemos comenzamos a morir, ¿qué es vivir?
- ¿por qué sólo pensamos en pasar los días?
- ¿por qué vivimos esperando?
- ¿cómo será nuestra vida después de morir? habrá algo?
- ¿me siento obligado en mi actuación por alguien?
- ¿existe vida en otra parte del universo?
- ¿por qué el hombre tiene tanto miedo a morir, si cree que hay otra vida mucho mejor?
- ¿por qué pensamos que los animales no pueden pensar y tener civilización?
- ¿por qué el hombre ha evolucionado más rápidamente que los demás animales si todos partimos del mismo principio?
- ¿cuál será el límite de nuestro mundo?
- ¿por qué el hombre madura después que cualquier otro animal?
- ¿existen seres inteligentes aparte de nosotros?
- ¿por qué nuestra vida es una constante lucha con los demás?
- ¿estamos sólo en la vida o dependemos de algo?
- ¿por qué el hombre es malo?
- ¿cómo fuimos creados los humanos y el mundo?
- ¿cuál es el destino del hombre?
- ¿qué es la muerte?

- ¿qué pasará después de la muerte?
- ¿para qué quiero yo llevar el timón de un barco que no he pagado?
- ¿quién es el famoso Dios?
- ¿somos nosotros quienes dirigimos nuestra vida o tenemos el destino marcado?
- ¿podremos llegar a ser libres alguna vez y de qué manera?
- ¿hasta dónde llega el poder de la mente?
- ¿por qué nosotros nos creemos los elegidos?
- ¿por qué la malicia?
- ¿qué es el existir?
- ¿qué es la nada?
- ¿por qué el hombre siente la necesidad de saber?
- ¿qué son los sentimientos?
- ¿por qué a veces tememos que los demás sepan cómo somos?
- ¿por qué nos molesta que nos digan lo que piensan de nosotros?
- ¿qué es el alma?
- ¿será Dios quién libere al mundo?
- ¿Por qué nos defendemos de la gente, personas, ambientes que ni siquiera conocemos?
- ¿la opresión sirve para algo?
- ¿por qué a veces nos sorprenden nuestras reacciones?
- ¿nos autogobernamos o nos gobiernan?
- ¿por qué nos empeñamos en aceptar unas normas sin cuestionarlas?
- ¿por qué si todos queremos la paz creamos armas de fuego?
- ¿por qué se desperdicia alimento si hay gente que se muere de hambre?
- ¿por qué juzgamos antes de conocer?
- ¿vivimos en un mundo equivocado?

- ¿existe la reencarnación?
- ¿de dónde viene la vida?
- ¿qué entiende el hombre por felicidad?
- ¿por qué la guerra y no la paz?
- ¿por qué el odio y la envidia?
- ¿acaso seremos nosotros los últimos?
- ¿somos la forma de vida más avanzada?
- ¿hay vida inmaterial?
- ¿a que nivel de desarrollo podemos llegar?
- ¿me contestaré todo ésto?
- ¿qué es el universo?
- ¿vemos realmente todo lo que existe?
- ¿para qué sirve estudiar?
- ¿por qué abandonamos la niñez tan pronto?
- ¿por qué es tan difícil hacer preguntas?
- ¿qué intereses tienen los que nos manejan?
- ¿la religión es poder o espiritualidad?
- ¿qué son los otros? ¿qué representan?
- ¿qué nos hace querer conocer a los demás?
- ¿por qué vivimos para trabajar y no trabajamos para vivir?
- ¿por qué las diferencias sociales?
- ¿cómo actuaríamos si consiguiésemos nuestras utopías?
- ¿me conozco a mí mismo?
- ¿soy algo más que células y huesos?
- ¿soy un producto del sistema?
- ¿todos partimos de cero?
- ¿la paz es cosa de pobres?
- ¿vivimos en un micro o en un macrocosmos?
- ¿por qué he nacido como soy y no de otra forma?
- ¿por qué no soy capaz de realizar una serie de cosas?

La relación de preguntas de los otros grupos coinciden más o menos en los mismos temas. Son elocuentes por sí mismas y no nos descubren por otra parte nada nuevo. El momento crítico en el que se encuentran los alumnos hace que ellos y el sitio que ocupan en su entorno así como el sentido de la vida sean su casi obsesiva preocupación. En otro momento ya hemos dicho que nos parece de primordial necesidad recoger esta actitud de los alumnos y buscar la manera de facilitar un lugar para tratar estos problemas con rigor científico dentro del sistema educativo. Necesidad intensificada por la ausencia de instituciones y organismos que en otros tiempos cumplieron esta función, pero que hoy han perdido su peso específico dentro de la sociedad.

A nuestro juicio, la Filosofía debería recoger este aspecto de formación humanístico-intelectual y ofrecer a nuestros jóvenes un soporte lógico racional serio y bien fundamentado sobre el cual construir cada uno su propia existencia en armonía con los demás, con su entorno.

A la vista de los intereses expresados por los alumnos, llegamos a la conclusión de que el tema general de estudio para el curso debería quedar formulado de la siguiente manera: ¿Cómo se forma el yo?. ¿Qué elementos lo configuran y de dónde viene?. ¿Hay alguna parcela reservada para la individualidad?... Como se observará, es el tema que nosotros habíamos formulado más concretamente: **EL HOMBRE COMO PRODUCTO DE LA CULTURA.**

### *5.3. Desarrollo del trabajo del curso*

Cubiertas todas las etapas preliminares, discusión y elección del método de trabajo a seguir, discusión y formu-

lación de objetivos generales del curso, y elección de un tema de trabajo de interés para todos, nos metemos ya de lleno en el estudio.

Podremos tener la tentación de pensar que invertimos excesivo tiempo en cuestiones de carácter preliminar o puramente formal, y que luego nos va a faltar para el estudio de los contenidos. Volvemos de nuevo a recordar algo que repetidas veces hemos comentado, y es que desde el primer día de clase estamos dando *contenidos filosóficos*, puesto que hablar de método o discutir los objetivos son contenidos en el más riguroso sentido del término. La diferencia está en que en un momento el pretexto para la adquisición de contenidos es detectar los campos de interés del alumno, y en otros el pretexto es un fragmento de Margaret Mead, Freud, Foucault, o una película de Resnais...

Vamos a seguir paso a paso los bloques o unidades temáticas en las que hemos dividido el curso, el método seguido y el trabajo realizado. En el siguiente capítulo haremos una valoración de todo.

### 5.3.1. *Estudio y comentario de los textos de M. Mead.*

Nos pareció interesante que, para conocer en qué medida la sociedad y el entorno influyen en el desarrollo del Yo, podría ofrecérseles a los alumnos la descripción de otras sociedades y el sistema de educación que emplean. Es más fácil conocer lo que está fuera de comenzar directamente por el análisis de nosotros mismos. En este último caso la objetivación es mucho más difícil.

Hicimos una selección de textos de la antropóloga americana Margaret MEAD pertenecientes a su libro "Sexo y temperamento de las sociedades primitivas". Las

razones de dicha elección fueron: la curiosidad que suscita la descripción de la vida de unos pueblos con una cultura tan diferente a la nuestra, y la sencillez del lenguaje utilizado por la antropóloga. Dada la dificultad que los chicos experimentan para comprender el lenguaje abstracto, debemos cuidar de introducirlos gradualmente en él mediante textos y conceptos de creciente dificultad y abstracción. Las veinte páginas de que constaba la selección constituyeron el texto base de la primera unidad temática, que duró aproximadamente hasta mediados de noviembre.

El método de trabajo fue el siguiente:

- a) entregamos a cada alumno un ejemplar completo de los textos fotocopiados.
- b) Para que se fuesen familiarizando con una técnica de trabajo en grupo y de análisis de un texto en un cierto grado de profundidad, trabajamos toda la clase junta.
- c) seleccionamos para cada día el número de hojas que cada uno *individualmente* debería leer en casa, anotando en el cuaderno el resumen de lo leído así como las dudas, preguntas, sugerencias y comentarios que tal lectura les había suscitado.

Tenemos que añadir que al principio se resisten mucho a escribir y creen que es suficiente con subrayar en el texto aquello que les parece más significativo. Es necesario insistir machaconamente en la conveniencia de que venzan tal resistencia, porque sólo de esta manera pueden empezar a ser creativos.

- d) en clase se ponía en común el resultado de todas las lecturas individuales. Primero se formulaban las dudas que a cada uno le habían surgido, y entre todos se intentaban comentar y aclarar. Como no están habituados a leer y su capacidad de ob-

servación, análisis y comprensión es todavía muy limitada, en seguida creen haber entendido todo, y hacen unos resúmenes muy rápidos. Es entonces cuando el profesor no debe fiarse de esa apariencia y provocar sobre el texto leído cuestiones, dudas, preguntas, comentarios que ellos han pasado por alto. Poco a poco comienzan a descubrir algo insólito: que aquello aparentemente transparente para ellos, les ofrece ahora una información nueva, más rica y más completa que ya estaba allí y que no habían sabido ver. Es el primer paso para aprender a ver, a analizar, a criticar.

- e) en relación con el trabajo de comentario del texto y con ocasión de preguntas que pueden surgir en la clase, se plantean problemas que el profesor aprovecha para hacer alguna explicación, si ha lugar, o sencillamente para ayudarles a centrar el tema. Como éste puede ser marginal en este momento, conviene dejarlo anotado y formulado en el cuaderno para un posterior estudio. Con esto, los chicos aprenden a ser rigurosos en sus razonamientos y superar el error que con frecuencia suelen cometer que es enlazar unos temas con otros hasta el extremo o de que se pueden encontrar al poco tiempo hablando de algo que no tiene nada que ver con el punto de partida.
- f) cuando las circunstancias lo propician porque ha salido algún comentario sobre un determinado tema que puede servir para aclarar más el problema central que pretendemos estudiar, entonces incluso se puede interrumpir por unos días la lectura de M. Mead e intercalar otros textos breves para aclarar algún problema. Así nosotros hemos podido explicar los fundamentos del Psicoanálisis, la teoría del amor de E. Fromm, algunas ideas sobre el poder, fundamentos de Sociología, etc...



- g) simultáneamente se va confeccionando un vocabulario a medida que los conceptos hacen su aparición. En un principio se ayuda a los alumnos a definirlos, pero conviene que aunque de una manera deficiente al principio, hagan ellos el esfuerzo inicial para delimitar el término; luego nuestras correcciones serán mucho mejor asimiladas.
- h) los alumnos han de recoger en su Cuaderno todo lo que en la clase vaya ocurriendo.
- i) los textos hablan de tres tribus diferentes; por eso, al final del estudio de cada una, se hace una síntesis parcial —al principio todos juntos— para recoger las características más significativas, que permiten definir a la sociedad Arapesh, Mundugumor y Tchambuli.
- j) una vez finalizada toda la lectura, se propone a los alumnos que hagan una composición personal con toda la información recogida a lo largo de los días de clase. Teniendo en cuenta el tema de estudio, la pregunta que encabezará el escrito es: ¿En qué medida el individuo es producto de la cultura.

Transcribimos a continuación un par de ejemplos sacados de nuestro Cuaderno, que ilustran la manera como nosotros intentamos forzar una lectura más profunda del texto, introducir explicaciones complementarias y ampliar el espectro conceptual con temas colaterales, de acuerdo con los apartados d), e) y f):

*Ejemplo primero:*

En la pág. 6 de la selección de textos de M. Mead encontramos el párrafo siguiente:

“Este juego con los labios es el cañamazo que unifica la vida emocional del niño, el cual enlaza la feliz seguridad que experimentó en los complacientes brazos maternos con el plácido disfrute de los largos atardeceres junto al fuego, entre los mayores, y finalmente con una vida sexual satisfecha y poco específica. Los propios

arapesh consideran que el juego con los labios es el símbolo de la infancia”.

En la primera lectura, los chicos interpretan sencillamente el párrafo anterior diciendo que los niños arapesh durante su infancia juegan con los labios.

Sin embargo, hay elementos muy interesantes que no debemos dejar pasar por alto, e inmediatamente preguntamos algunas cosas como:

– ¿qué quiere decir la frase “este juego con los labios es el cañamazo que unifica la vida emocional del niño?”.

– ¿por qué se relaciona con una vida sexual satisfecha y poco específica?.

– ¿qué quiere decir “vida sexual poco específica”?.

– ¿qué relación puede haber entre la *seguridad* de los brazos maternos, el disfrute de los largos atardeceres en torno al fuego y una vida sexual sana?.

Tenemos que atar todos la mente más al texto leído, ceñirnos al discurso lógico, echar a andar la imaginación, para encontrar explicaciones a nuestras dudas.

Para que cuenten con algo más de información, les exponemos durante un breve tiempo la teoría de Freud sobre las tres fases por las que pasa la vida sexual humana. También podemos hablar de las tres instancias psíquicas de la personalidad y entender cómo se interrelacionan y qué influencia tienen en el desarrollo psíquico del individuo; cómo influyen en su vida emocional. Aquí nos detenemos un par de días, porque ello nos permite explicar algunos conceptos importantes de psicología evolutiva.

Insistimos en una idea que nos parece fundamental: la concepción del ser humano como unidad afectivo-racional. De momento, sólo vamos introduciendo pequeñas pinceladas, para ayudar a delimitar la complejidad de los problemas que más adelante estudiaremos.

También hablamos ampliamente de la sexualidad y su importancia para el desarrollo del individuo. Es un tema que les interesaba mucho, pero que, a pesar de que hay una aparente apertura sobre el tema, sigue siendo todavía tabú. Confiesan su ignorancia ante él. Poco a poco conseguimos romper el hielo, y surgen preguntas tan interesantes como:

– ¿la sexualidad es un instinto innato o se aprende?.

– ¿el distinto comportamiento sexual de chicos y chicas es natural o aprendido?.

– ¿por qué se mantienen esas diferencias?.

– ¿qué repercusiones sociales tiene el comportamiento sexual?.

– ¿la especificidad sexual masculina/femenina tiene que ver con los roles sociales hombre/mujer?.

Tenemos que saber encontrar el equilibrio en el tratamiento de los temas colaterales, para dejar formuladas y aclaradas algunas cuestiones, pero abiertas para un posterior estudio. En caso contrario, nos desviaría demasiado del tema central que nos ocupa.

### *Ejemplo segundo:*

Tratamos de ir más allá de la interpretación superficial que se queda con la simple anécdota, y así

incidimos en los siguientes párrafos de los mismos textos:

“Volvamos a los juegos de los chicos: a medida que crecen, van aprendiendo a jugar, pero no hay juego alguno que despierte la agresividad o el espíritu de competición. No hay carreras, ni juegos con bandos opuestos” (...) “la enseñanza que los niños reciben acerca de la propiedad despierta en ellos un respeto hacia la propiedad de los demás y un sentimiento de seguridad hacia la propiedad de la familia a la que se pertenece, antes que un arraigado sentido de posesión” (...) “con este sistema nadie se siente agresivamente propietario de sus cosas, y resultan prácticamente desconocidos el robo, las puertas cerradas y los equivalentes primitivos de las cerraduras: magia negra colocada sobre las casas”.

Unas afirmaciones que contrastan tan rotundamente con algunos esquemas incuestionables de nuestra sociedad provocan largas y profundas discusiones entre los alumnos. Dan pie para que se reflexione sobre conceptos tales como:

- agresividad
- competitividad
- posesión
- egoísmo
- altruismo

Esto necesariamente nos lleva a analizar los posibles modelos de sociedad que forman individuos educados de una u otra manera: diferencia entre una sociedad cooperativista y una sociedad jerarquizada; relación jerarquía-competitividad, poder-posesión, etc...

Como siempre, procuramos que estas extrapolaciones sean más que un análisis exhaustivo de los problemas, una puesta en escena de la complejidad y a la vez intrínseca relación de los problemas antropológicos.

Cabe sugerir sobre la marcha nombres importantes de filósofos que han tenido que ver con estos temas, desde K. Lorenz hasta Rousseau, Hobbes, pasando por Aristóteles o la concepción de la República de Platón.

Transcribimos a continuación un ejemplo de las primeras síntesis *parciales* realizadas por los alumnos sobre los Arapesh, Mundugumor y Tchambuli, de acuerdo con lo indicado en el apartado i): .

“Cómo es la sociedad Arapesh.

Ausencia de *poder* y de *dominación*.

Sociedad no violenta.

No existen fuerzas represivas.

No tienen jefes.

Desarrollan un sentimiento altruista.

*Educación:*

Igualdad de los padres respecto de la educación y cuidado del niño.

Paternalidad responsable.

Cuidado del desarrollo y crecimiento del nuevo miembro de la sociedad incluso antes de nacer.

Respeto a los tabúes relacionados con el crecimiento y nacimiento del niño, basado en el niño.

Desde el momento en que nace el niño está rodeado de una atmósfera de cariño y afecto.

No hay prohibiciones para el niño.

Desarrollo sexual normal. No discriminatorio entre sexos contrarios.

Se potencia el respeto hacia la propiedad del *otro* antes que el sentimiento de posesión.

No existe ninguna actividad en esta sociedad que fomente la competitividad.

Se inculca un sentimiento de cooperación.

Se inculca un sentimiento de aceptación, confianza, seguridad hacia las personas, animales...

### *Comparación entre la sociedad Arapesh y la nuestra*

<i>Arapesh</i>	<i>Nuestra</i>
pacifista	violenta
igualitaria	jerarquizada
altruista	egoista
(¿solidaridad?)	(¿dominación?)

### *Definición de la sociedad Arapesh*

— Sociedad comunitaria, no jerarquizada, colaboracionista, participativa, basada en la igualdad.

### *Características de la sociedad Mundugumor*

Organización en “cuerdas”.

Hostilidad entre los miembros del mismo sexo.

Sociedad violenta.

Los padres no desean a los hijos.

Individualismo

Sexualidad agresiva

Prefieren la adopción para evitar las molestias del embarazo

Los niños desde que nacen, reciben hostilidad y no amor.

Los Mundugumor llenan de prohibiciones a sus hijos.

Los niños asocian el mundo exterior con el peligro, no se les da sensación de confianza.

El conflicto entre el individuo y el grupo es tan grande, que llega a anular el instinto de reproducción, de continuidad de la especie.

Discriminación entre hombres y mujeres. La mujer es más valiosa, se usa como moneda de intercambio.

### *Características de la sociedad Tchambuli*

Sociedad patriarcal en teoría, pero matriarcal en la práctica.

La economía está manejada por las mujeres y son ellas las que trabajan.

El hombre tiene un papel secundario en esta sociedad: es un ser inseguro, con poca actividad, no tiene más propiedades que las que recibe de las mujeres.

Consideran que la mujer tiene una sexualidad más fuerte que el hombre y son ellas las que llevan la iniciativa en este terreno.

Existe una evidente solidaridad entre las mujeres, mientras que los hombres tienen frecuentes riñas entre ellos.

Los hombres tienen una casa exclusivamente para ellos, donde hacen casi una vida de solteros.

Las mujeres preparan sus fiestas privadas en las que no hay ningún hombre.

Incluimos finalmente algunos ejemplos de los escritos  *finales* correspondientes a esta Unidad didáctica, en los que los alumnos habían de recoger toda la información

acumulada durante este tiempo, bajo el título “En qué medida el individuo es un producto de la cultura”.

### *Ejemplo 1.*

“En qué medida el individuo es el producto o resultado de una educación.

Según los datos de los que disponemos, el individuo sí es un producto de la educación de la sociedad en la que vive. Tres tipos de pueblos que son biológicamente iguales, son distintos. ¿Por qué?. Porque los padres, la sociedad educan al niño. Si este niño no fuera de esa sociedad, el mismo niño, y fuera de otra, ese niño sería como la sociedad en la que se ha criado. Eric Fromm dijo que un niño cuando nace no tiene conciencia del Yo. No la tiene, porque no conoce el SuperYo. (Cosas del grupo). Sólo tiene en su cabeza el Ello. Ese Yo no lo tendría sin el Superego; por eso el ambiente, la sociedad influye en la persona. Ha de salir una persona como quiere la sociedad, porque si sale distinta la rechazan como hacen los Arapesh, Mundugumor y Tchambuli. La sociedad te influye y mucho; o sales como ellos quieren, o no hay lugar para tí. Y si quieres conseguir ese lugar, has de luchar mucho, y a veces ganas (las pocas), y a veces pierdes (las más).

Uno de los temas que más se ha hablado es el de la sexualidad. En las tres tribus o poblados son totalmente distintas, y es porque cada sociedad tiene un pensamiento distinto sobre el tema. Se desarrolla o no totalmente en la sexualidad. La sociedad decide.

*Opinión:* Yo opino que sí; que la sociedad influye. Nosotros somos distintos a ellos, y más parecidos a



la sociedad occidental, porque tenemos las mismas bases.

Un niño desde que nace, empieza a grabar lo que ve, y si ve cariño será cariñoso; si ve odio y rencor, será rencoroso. Esa es la manera en que le influye lo que ve: lo asimila.

### *Ejemplo 2.*

“En qué medida el individuo es el resultado de una educación.

Si un niño es criado en un clima de total seguridad, de afectividad, en el que lo que más importa es el plano afectivo que el racional, se le desarrolla el sentimiento de aceptación y amistad; si se les inculca el respeto a la propiedad privada, el sentido de colaboracionismo y cooperación y si se le enseña a rechazar la violencia y hasta se les da una especial atención antes de nacer, los individuos que resultan son altruistas y crean una sociedad igualitaria, no competitiva y comunitaria en la que no hay poder establecido.

Sin embargo, si se les educa dentro de una hostilidad natural, en un mundo en el que su presencia es un fastidio, en el que su hábitat es incómodo, en el que se les cuida por egoísmo y en el que están continuamente vetadas y cortadas su iniciativa y en el que su desarrollo sexual no es seguido, crean una sociedad con poder para someter el arraigado instinto de supervivencia y con individuos inseguros y asociales que tienen un Yo totalmente desequilibrado.

En una sociedad machista o feminista, el rol se sigue reproduciendo y los futuros miembros van

tomando parte del montaje apáticamente, y no se les deja iniciativas, controlándoles de una forma exhaustiva para que no se salgan de lo establecido. Todo ésto se debe a que el niño, cuando nace sobre todo no tiene conciencia de su propio Yo y se siente prolongado en todos los demás, asumiéndolo; cuando ya es adolescente, toma más conciencia de su Yo, pero ya tiene una visión del mundo y esquema que limita su forma de actuar y pensar.

Así el individuo es en bastante parte el resultado de una educación y de un ambiente, pero a la vez es muy individualista y para sobrevivir se tiene que unir creando un poder que lo someta mediante un contrato social”.

### *Ejemplo 3.*

“En qué medida el individuo es el resultado de una educación.

Según nuestro material, la respuesta es en principio afirmativa, y puede que altamente sea así. Partimos de la base de que la psique humana tiene dos partes fundamentales: una, el sentido de la razón; y otra, el plano de la afectividad (sentimientos...). El proceso de educación o de recibir información empieza ya desde el propio feto. Aquí el futuro niño ya depende y exige unas determinadas cosas para un buen desarrollo. Ya precisa de cariño, comprensión, precaución, responsabilidad y muchas cosas más”.

Si estas actividades empiezan a fallar ya, el niño las recibe y las interpreta quedándose grabadas en él. Para comprender mejor ésto, diremos que el niño posee una enorme cinta grabadora (infinita), y él según sus impresiones y sensaciones que va perci-

biendo del exterior, las graba. Luego, si ponemos esa cinta de nuevo, quedarán grabadas esas influencias tan decisivas. Por ello, si se cortan las fuentes de información, su posterior audición será defectuosa, es decir, su manera de ser se verá trastocada. La gran pregunta es: ¿por qué graba? ¿qué graba? ¿y cómo graba?. En primer lugar, el niño procede del feto en una unión inseparable de la madre. Una vez que es independiente a ésta, necesitará estar unido igualmente a ella. Necesitará la dependencia de ella, y de ella grabará unas funciones primordiales. En primer lugar, para un buen desarrollo, entre gran número de exigencias, el niño no puede prescindir de: afectividad, sensibilidad, seguridad, que se traducen en el calor de la madre, alimentación, disciplina, control, forma de castigar... Por ello, de estos papeles tan fundamentales, el niño desarrollará una afectividad mayor o menor, un sentimiento de seguridad, de apertura hacia los demás, dependiendo de esos primeros años donde principalmente la madre juega un papel importantísimo.

Ahora, el proceso de educación nos remarca lo que está bien y lo que está mal. Aquí, es donde vemos reflejada la influencia de la sociedad. Partimos de un Ello y se nos impone un Superyo, y nuestro equilibrio dará la personalidad del individuo. Ahora la pregunta es ¿cómo es ese Superyo? y ¿qué influencias tiene?. Contestando a esta segunda pregunta, vemos u observamos que esos primeros años modelarán el futuro del niño. Lo grabado lo guardaremos en el inconsciente y actuaremos según su calidad. Con respecto a cómo es ese Super-

yo, la cinta grabadora sigue siendo totalmente virgen, y lo más mínimo quedará grabado. Ya la fuente es la sociedad que dirigida desde arriba arrastrará a todos sus moldes. Por ello, se puede introducir un sentido de posesión, de competencia, de lucha, supervivencia y búsqueda del poder. Cada sociedad es de una manera particular, pudiendo en algunas crear un sentido de egoísmo o individualidad absoluta donde el principal lema es: “primero yo, luego los demás” y no dar para recibir (e incluso en el amor). Además de ésto se grabarán infinidad de hechos e influencias: la relación hombre-mujer, menores-mayores...

La cinta en continuo grabamiento queda grabada: la pregunta es si se puede borrar algo y grabar algo nuevo. De ahí el afloramiento y supervaloración del Yo. Es su búsqueda.

### *Preguntas:*

¿Por qué delimitamos el universal campo del pensamiento en el hombre?.

¿Por qué los mayores quieren romper totalmente nuestra relación con la infancia?.

¿Por qué no conservamos un espíritu infantil y consideramos eso como criminal?.

¿De qué manera influyen las imágenes, instantes, recuerdos de nuestra infancia?.

¿Por qué si uno se quiere encontrar a sí mismo está condenado a la soledad?.

¿Los que conducen los hilos son divinos?.

¿Por qué sólo te aman dos o tres personas?.

¿Por qué no te conoce nadie?.

¿Por que aún estando con amigos e incluso en la misma clase estás sólo?

¿Qué pasaría si nos encontrásemos de pronto en un desierto?

¿Qué agua necesitamos para aliviar nuestra sed?

¿Qué hay más allá de estas palabras “nos dirigen”?

¿Por qué siendo el habla algo fundamental es difícil expresar lo que sentimos?

¿Cómo actuaría? ¿Cómo pensaría? ¿Cómo reaccionaría ahora si de pronto me encontrara en una de estas tribus?

¿Es correcta la teoría de Platón?

¿Por qué todo se mueve e influye cuando no hay conciencia del YO?

¿Si tengo gafas veo la realidad como es; si me las quito la veo deformada. ¿Cuál es la mejor? ¿Por qué?. Si la segunda es la buena, ¿por qué entonces no se perfecciona la vista?

Con respeto a los sentidos, ¿por qué me resulta casi imposible un estado total de concentración?

¿Qué influencia tiene una educación mixta?

¿Los choques o roces con los mayores se deben al sentimiento de alcanzar con ímpetu nuestro Yo?”.

Hemos visto a lo largo de estos ejemplos cómo los alumnos se enfrentan a la primera gran dificultad seria de su trabajo. Es el momento en el que su capacidad creativa se pone a prueba, pues tienen que ordenar, sistematizar, estructurar todo el material recogido durante casi dos meses de clase y con él confeccionar un escrito para responder a una pregunta. Además deben terminar formulando preguntas que tienen todavía planteadas en relación con el tema y a las que de momento no saben responder.

Enfrentados a este esfuerzo, desarrollan todo tipo

de mecanismos de resistencia. Algunos se dan por vencidos y dicen que no saben, que no pueden... Otros se autoconvencen de que no vale la pena darle vueltas al mismo tema puesto que no van a aprender nada nuevo; pero los que logran vencer la dificultad sienten una enorme satisfacción no tanto porque hayan logrado hacer algo más o menos bueno, cuanto por haber sido capaces de hacer algo suyo, algo creado por ellos.

La labor del profesor en este punto es muy delicada, porque un trabajo creativo exige que el alumno se sienta libre para hacerlo. Los procesos internos individuales son muy complejos, y cada uno requiere un tiempo de asimilación. El profesor ante la resistencia de algún alumno puede intentar forzarle o, sin querer, coaccionarle, con lo cual conseguirá que haga el trabajo, pero no como algo propio sino para el profesor. Este matiz modifica sustancialmente las circunstancias creando dependencia en el alumno, lo cual es incompatible con la labor de creación personal. La solución no es que tal alumno no haga nada, sino sugerirle que intente emborronar alguna línea, no mostrarle nuestra impaciencia o amenazarle sutilmente con una calificación baja; en el peor caso, siempre es preferible esperar a otra ocasión: los propios mecanismos de autoafirmación y pundonor del alumno pueden ser un buen estímulo para el futuro; aquí no ha pasado nada; otra vez será.

Terminamos esta Unidad temática con una evaluación. Para ello debíamos tener presentes los objetivos del curso.

En el capítulo final recogeremos algunos fragmentos de dichas evaluaciones.

### 5.3.2. *La estructura psicobiológica del hombre*

Después de la primera toma de contacto con el tema que constituyó el trabajo de nuestra primera Unidad temática, los alumnos estaban suficientemente motivados para estudiar el proceso de formación del Yo desde un punto de vista científico. Para ello habíamos extractado una serie de capítulos (un total de diez y seis folios) del libro T. C. Salvat "La conducta Humana". Después de consultar varios libros, creímos que en este pequeño trabajo de divulgación estaba el problema bien enfocado, recogiendo además los últimos descubrimientos de las ciencias biológicas. Trabajándolo a fondo podían informarse sobre el tema y acceder a un nivel de conocimientos digno a través de un lenguaje preciso y asequible a su edad. Preferimos evitar que los chicos manejen demasiados textos, porque cuando lo hacen se limitan a copiar fragmentos sin llegar a entender bien lo que leen. La falta de preparación y tiempo hacen que para que aprendan a interpretar un texto en profundidad necesiten trabajarlo a fondo, y eso sólo es posible cuando todos los alumnos manejan el mismo material de base y durante bastante tiempo, hasta que puedan hacer varias lecturas en distintos niveles de profundidad.

Por supuesto que habrían de necesitar en muchos casos la ayuda del profesor así como la ampliación de algunos más importantes. La distribución del libro en pequeños capítulos, de no más de dos páginas, facilitaría la lectura.

Comenzamos, como en la Unidad anterior, distribuyendo a cada alumno sus correspondientes fotocopias; pero el trabajo ahora iba a realizarse en pequeños grupos. Se sugiere como número idóneo el de cuatro personas; pero, por razones de amistad o preferencia, puede haber grupos de dos, tres, cinco o seis.

En ésto hay una gran flexibilidad, porque lo impor

tante es no dar lugar a situaciones de tensión que tendrían una repercusión negativa en el trabajo.

El proceso fue el siguiente: cada grupo pequeño debía generar su propia dinámica y sus normas para el mejor funcionamiento. Leerían en casa cada uno la materia previamente acordada; harían en el cuaderno la ficha correspondiente recogiendo las ideas principales de lo leído. En clase cada grupo comentaría en común aquellos puntos más conflictivos o difíciles de entender. Las conclusiones del grupo se anotarían ahora en el cuaderno al lado de las anotaciones individuales, de forma que de esta manera pudieran comparar en qué medida la discusión en el grupo había aportado nuevos elementos al trabajo individual. Cuando estuvieran todas las hojas así trabajadas, haríamos una puesta en común de todos los grupos.

Señalamos un plazo de tres semanas para esta labor.

Objetivos a cubrir durante esta etapa: informarse sobre el primer aspecto del gran tema del curso: el conocimiento de la estructura psicobiológica del individuo humano.

La mecánica resultó un poco pesada, porque la falta de preparación para trabajar por su cuenta y realizar un pequeño trabajo de investigación hace que rápidamente den algo por sabido, rutinicen su tarea y, como consecuencia, se aburren y se cansan. Esta experiencia es, sin embargo también positiva, porque cuando después con la ayuda del profesor, llegan a comprender que donde ellos creían haber entendido todo realmente no habían alcanzado el auténtico sentido de la información que el texto podía proporcionar, comprenden que estudiar es algo distinto y más serio de lo que hasta aquel momento habían creído. En una palabra, descubren que no saben estudiar y necesitan comenzar desde cero.



Vamos a copiar a continuación algunos ejemplos de los distintos momentos antes señalados: el primero muestra el proceso de lectura individual, grupo pequeño y puesta en común de toda la clase:

“Cap. 8: El llamado comportamiento instrumental u operante.

*Interpretación personal:* Llamamos comportamiento instrumental a todo comportamiento que se produce o modifica en función de sus consecuencias.

Es discriminativo.

Se vuelve voluntario aunque en un principio sea llevado a cabo por un estímulo empujado por la supervivencia. Tiende a automatizarse.

Aparecen los reforzadores que actúan decisivamente para que una conducta se fije en el ser decisivamente. Si éste es positivo, se marcará y repetirá a lo largo de mucho tiempo. Saldrá de ahí la discriminación. Si es negativo, tratará de olvidarlo aunque quedará al igual marcado en la mente a pesar de que no se repita.

Un ejemplo: un niño coje un trozo de pan. El ante el estímulo (hambre) tiene como respuesta cogerlo y comérselo para satisfacer su afán (supervivencia). Aquí aparece el reforzador que sería la madre que ante la actuación del pequeño podrá actuar positiva o negativamente ante éste. Si es positiva, su actuación, el niño volverá a repetir el coger el trozo de pan dando lugar a:

– la acción ha pasado de ser pura supervivencia a ser voluntaria.

– ha quedado marcada en su mente debido al reforzador positivo que ha sido aquí su madre.

– es discriminatoria, ya que sólo lo hará ante

ella.

*Interpretación en grupo:* Llamamos comportamiento instrumental a todo comportamiento que se produce o modifica en función de sus consecuencias.

Explicación: si la conducta refleja (incondicionada o condicionada) depende de lo que ocurre antes (estímulo), el comportamiento instrumental depende de las consecuencias provocadas por la respuesta y serán los reforzadores (positivos o negativos).

*Definición nuestra:* a través de la explicación el comportamiento instrumental es el que usamos para conseguir algo casi siempre positivo.

niño

madre

**E ----- RE ----- R**

su madre – alza los brazos. Alza los braz.– lo coje  
Provocan el comportamiento instrumental que es consecuencia de la respuesta de la madre, ya sea positiva o negativa. En este caso es positiva.

El reforzador de la acción será la madre que ante su hijo le cogerá en brazos.

Estímulo discriminativo: La respuesta externa de una persona hace que dicho comportamiento sólo se realice ante dicha persona. Se vuelve así discriminativo, y además voluntario, pues lo hará siempre que quiera. Pero para ésto siempre hace falta un reformador anterior, como en el ejemplo. Está al igual que todos los comportamientos en apoyo de la supervivencia del individuo.

La aprobación social es un reforzador positivo. Esto quiere decir que los seres humanos racionales necesitan una aceptación de su comportamiento cara al grupo. Si éste no es aceptado, es un

reforzador negativo.

*Puesta en común de la clase:* la exposición del tema fue la misma, pero aparecieron ciertas preguntas que transcribo a continuación:

– ¿podría decirse que este fenómeno es colectivo, ésto es, que se desarrolla con alguien?.

Los reforzadores pueden ser personas o situaciones; por lo tanto, no necesariamente han de ser colectivos.

– ¿qué sucede con aquellas acciones que quiero hacer y que el grupo rechaza?.

Se ha de buscar una solución que no moleste al grupo ni al individuo.

– ¿la conducta aprendida puede ser tan rígida como la innata?.

Sí, tiende a serlo, pues si todos los días aprendiéramos a andar, por ejemplo, sería un caos tremendo. Además, el automatismo tiende a relajarnos. El aprendizaje continuo nos supone una tensión difícil de mantener.

Se puede afirmar que es involuntaria en sus orígenes, pasa a ser voluntaria y al final se convierte en automatizada; por consiguiente, otra vez involuntaria.

– ¿la sustitución de una conducta innata por una aprendida es un avance o un retroceso?.

Es un avance, pero si se abusa es un retroceso. Es volver al mundo animal lleno de automatismos”.

Hemos comentado más arriba que los alumnos tienden a contentarse con una lectura superficial y rápida, sin ser conscientes muchas veces de que no han llegado a captar el auténtico sentido del texto ni a ver el hilo conductor que une los diversos párrafos: se limitan a resumir

literalmente frases. En las páginas que siguen queremos ocuparnos detenidamente de esta cuestión y exponer la manera como nosotros trabajamos los textos.

Un capítulo de fundamental importancia del libro sobre el que trabajamos es el 18 “Bases fisiológicas del comportamiento emocional”. En él se describe el mecanismo fisiológico de las emociones. A lo largo de todos los capítulos se está aludiendo constantemente a la estrecha relación entre la vida emocional y el aprendizaje conductual. Es, por lo tanto, un capítulo decisivo para que entiendan que la afectividad es el eje en torno al cual gira el desarrollo del individuo, desde la incorporación de unas pautas de comportamiento que le permiten su adaptación al entorno hasta el desarrollo de su capacidad intelectual y el pensamiento lógico racional. A lo largo de todos los restantes capítulos se está estableciendo esta relación que los chicos tienden a pasar por alto sin llegar a comprender el alcance y el mecanismo que rige y desencadena las emociones.

Después de la exposición del trabajo de cada grupo, ninguno ha sabido interpretar este capítulo y menos detectar la relación anteriormente citada. El profesor debe ayudar a que ésto se realice y aprovecha para ello la puesta en común. Así nos fijamos en aquellos párrafos que de alguna manera se refieren a la relación afectividad-conducta. En los cuadernos queda registrada esta selección, de la que aquí sólo reproducimos, a modo de ejemplo, una pequeña parte:

“Pero como lo que aquí nos ocupa es el comportamiento humano, subrayaremos que las *respuestas reflejas* de mayor transcendencia conductual son las *emocionales*. *Las reacciones emocionales pueden ser provocadas por personas, situaciones, objetos, palabras o ideas gracias al establecimiento de*

*otros tantos reflejos condicionados.* Y —no lo olvidemos— son respuestas completamente *involuntarias*. Si aparece el estímulo, se desencadena la respuesta quíeralo o no la persona afectada. El hombre es, aquí un ser pasivo”. (Cap. 7).

“Cuando un comportamiento va acompañado de una *experiencia desagradable, aversiva* (reforzador negativo), tal comportamiento disminuye en frecuencia”. (Cap. 8).

“Es mucha la importancia del *significado emocional del lenguaje*. En la comunicación interpersonal este significado nos permite compartir de algún modo los sentimientos, las experiencias subjetivas de los demás. Gracias a él, un texto puede “convencernos” o “irritarnos”. Pero la máxima influencia que el lenguaje ejerce sobre el comportamiento en general posiblemente se deba a que, por su mediación, se crean y modifican las actitudes. Y las actitudes, las predisposiciones, en favor o en contra de lo que sean determinan los comportamientos. Si oigo que “los vagabundos son peligrosos”, aún sin tener experiencia directa de este grupo humano, tiendo a comportarme ante ellos como si la hubiera tenido (y desgraciada). En este resultado de la asociación que establece entre la palabra “peligroso” —de claro significado *emocional negativo*— y la palabra vagabundo”. (Cap. 16).

*Muchos comportamientos humanos, observables o encubiertos, están claramente determinados o influidos por las emociones (...), se trata de reacciones que tienen su origen en la herencia biológica, una herencia que nació algún día en la noche de los tiempos de la especie. Su misión ancestral es servir a la supervivencia de los individuos, de los organis*

mos; algún género de respuestas en orden a su conservación, al mantenimiento de su equilibrio interno. De ahí que las *respuestas emocionales estén estrechamente ligadas con unos comportamientos* que, cuando se dan intensamente, sin tapujos, primitivamente, nos permiten contemplar ataques, huidas, coitos, risas, gritos, etc...". (Cap. 18).

"(...) En efecto, si una conducta va seguida habitualmente de *algún género de gratificación*, la *emoción placentera* que experimenta el sujeto también se suscitará aunque el comportamiento en cuestión no vaya acompañado explícitamente de la *estimulación gratificante externa* (...). Su propio comportamiento,, percibido por él, —actuando, por tanto, como estímulo—, ha quedado asociado a la *emoción placentera experimentada* gracias a la actuación de las personas que le rodeaban.

Ahora pues, ese comportamiento sigue siendo *gratificado por el propio sujeto*, es decir, por las *respuestas emocionales que en él suscita*. La satisfacción así experimentada obtiene en nuestra sociedad diversas denominaciones. Nos referimos a ella cuando decimos que "*disfruta mucho haciéndolo así*" o hablando de la "satisfacción del deber cumplido", o apuntamos "que comportándome así tengo la conciencia tranquila" (...). Por supuesto, idéntico fenómeno se produce en el caso de los comportamientos castigados si el niño es *desaprobado* por agredir, por manipular sus genitales o por "actuar como una niña", llega el momento que si agrede, se masturba o se conduce femeninamente él mismo se castiga, se angustia, se deprime —aún sin intervención de otras personas—. En tales circunstancias hablamos de "sentimientos de culpa",

de intranquilidad de conciencia”, de “malestar interior”... Esto es la interiorización de las normas (...). A partir de una cierta etapa evolutiva, el propio individuo sustituye a los otros en una parte de la dirección de su conducta. Y lo hace gracias a las *emociones que experimenta* cuando se comporta de un modo u otro (...). Cuando las normas están interiorizadas —es decir, cuando las *respuestas emocionales* se desencadenan sin intervención exterior— el simple hecho de imaginar su comportamiento posible y sospechar de sus consecuencias, va a predisponer la manifestación de tal comportamiento o su inhibición”. (Cap. 29).

Ayudando a los jóvenes a reflexionar sobre esta selección, a la vez que iban trabajando en sus correspondientes fichas, podían comprender algo tan importante para su estudio como es la unidad afectivo-racional del hombre, que era justamente, como hemos señalado más atrás, la idea que les había pasado inadvertida. De esta manera están en condiciones de extraer la conclusión que está en el transfondo de todas estas líneas, y que resumimos a continuación:

- El hombre es un sistema biológico organizado, o lo que es lo mismo, una máquina de supervivencia.
- Por lo tanto, tiene en común con los demás seres vivos *sobrevivir* en relación con su medio.
- Para ello, desarrolla aquellas pautas de comportamiento que sean exitosas para este fin.
- De la misma manera, rechazan las que lo entorpecen.
- El “filtro” de selección es la afectividad.
- La supervivencia estará tanto más garantizada, cuanto más placentera viva el individuo su relación con el medio.
- Por eso, toda experiencia que vaya acompañada de *displacer* —signo afectivo negativo— será rechazada

- El propio lenguaje racional está al servicio de este interés primordial y tenderá a justificar situaciones que proporcionen al sujeto sensaciones placenteras al igual que evitará con argumentos “racionales” aquellas que estén teñidas de una afectividad negativa.
- El individuo no es consciente de que gran parte de su conducta está motivada por su afectividad, puesto que ésta está controlada por una zona del cerebro que es inconsciente.

Una vez terminada la puesta en común que duró hasta finales de enero, dimos por finalizado el estudio de la estructura psicobiológica del individuo. Tenían los alumnos ya una información bastante completa, puesto que el profesor se había encargado de ampliar los textos de base.

Antes de pasar a la unidad siguiente, debían hacer la síntesis en la que recopilasen toda la información dispersa recogida a lo largo de tantas semanas de clase y la unificasen y sistematizasen en un pequeño ensayo redactado por cada uno de ellos.

Como orientación metodológica para que su trabajo pudiera ser más ordenado y fructífero, les sugerimos que seleccionasen en primer lugar los conceptos básicos manejados y trataran de rastrearlos a través de todas las anotaciones de sus cuadernos. De esta manera podrían alcanzar una visión globalizadora de dichos conceptos.

Estos fueron los siguientes:

— *La conducta:*

- innata
- aprendida
- origen
- tendencia



- función biológica
- *El aprendizaje*
  - distintas formas de aprendizaje
  - influencia de los reflejos condicionados
  - automatización de la conducta
  - principio de economía en la automatización
  - conversión de la conducta aprendida en conducta automatizada.
- *La afectividad*
  - bases neurofisiológicas de la afectividad
  - relación afectividad-aprendizaje
  - interacción afectividad-racionalidad
  - afectividad y principio de placer
- *El inconsciente*
  - qué es, a la luz de los últimos descubrimientos de la ciencia
  - importancia del inconsciente en el aprendizaje
  - importancia del inconsciente en la conducta
- *La imaginación creadora*
  - ¿qué es la imaginación?
  - fundamentos fisiológicos de la imaginación
  - la imaginación como capacidad exclusivamente humana
    - posibilidad de la imaginación
    - imaginación y creatividad.
    - la dirección del futuro

Con estos materiales estaban ya los alumnos en disposición de elaborar la síntesis. Este trabajo es decisivo para su aprendizaje filosófico. Es el momento en donde la palabra “estudio” adquiere su auténtico valor como labor de creación individual. La lucha interior es titánica, porque se ven obligados a realizar un esfuerzo ingente y nuevo; buscan cien mil excusas “racionales” que son la prueba palpable de lo que han estado estudiando. “Razones” del inconsciente para jus

tificarse a sí mismos la pereza ante el esfuerzo que han de realizar.

El título de esta síntesis es parecido al de la anterior, pero podrán comprobar que, como su nivel de información se ha ampliado, ahora pueden plantear el tema con más datos y con otras perspectivas. Recogemos a continuación algunos ejemplos:

### *Ejemplo 1:*

*“Estructura psicobiológica del hombre y su repercusión en la conducta”.*

La conducta del hombre se puede dividir en cuanto a su origen en dos grupos: aquellos comportamientos dados por la herencia biológica, y característicos de la especie (conducta innata); y aquellos que han sido aprendidos del medio social y grupo que rodea al individuo, y que constituirán la conducta aprendida. Dentro de los comportamientos heredados, por lo tanto involuntarios, ya que no los controla el cerebro (!), nos encontramos con aquellos que dependen de los factores ambientales que actúan sobre el sujeto antes de que emita dicho comportamiento. Son los reflejos, y son incondicionados cuando existen sin necesidad de que el individuo los aprenda previamente. Está al servicio de la supervivencia del individuo. En ocasiones, al estímulo incondicionado se asocia sistemáticamente un objeto o situación cualquiera que llega a suscitar la respuesta que provocaba el estímulo incondicionado: estamos ante un reflejo condicionado.

Dentro de las respuestas reflejas tienen vital importancia las emocionales, que vienen dadas por personas, situaciones, objetos, palabras o ideas, gracias al establecimiento de otros tantos reflejos condiciona-

dos. Son, por ser reflejas, totalmente involuntarias y están al servicio de la supervivencia del individuo. Las situaciones que las van a desencadenar se perciben a través del sistema nervioso central, pero las respuestas emitidas no van a ser controladas por el cerebro. Cuando las respuestas emocionales se desencadenan sin intervención exterior, sucede que el individuo ha imaginado un comportamiento posible y al sospechar sus consecuencias predispone la manifestación de tal comportamiento o su inhibición.

La agresividad también viene dada por la herencia biológica. Corresponde a unos comportamientos muy poco elaborados que pueden desencadenarse en situaciones en las que experimenta algún género de dolor.

Al margen de la herencia biológica, son los aprendizajes posibles los que hacen distintas a las especies e incluso a los individuos. El hombre ha heredado un cerebro que le permite aprender y, además de ello, dispone de un grupo o ambiente que le rodea y que es el que va a dar las claves para ello, no sólo a través del lenguaje, sino insertándolo en su modo de vida, sus costumbres, y permitiendo al individuo integrarse en uno o en varios de sus grupos. El lenguaje es imprescindible para que el individuo aprenda. Los comportamientos aprendidos por el niño en el seno de las interacciones con su madre son el primer y básico eslabón de la cadena que le conducirá a adquirir la mayor parte de las conductas de la sociedad en la que ha nacido y en cuyo ámbito va a desarrollarse y amoldarse. Posteriormente, las épocas de infancia y adolescencia serán altamente determinantes de muchos comportamientos que, una vez fijados, constituidos en hábitos estables, conformarán eso que llamamos la personalidad adulta. Los métodos por los cuales el hombre aprende son fun

damentalmente dos: a través del aprendizaje instrumental y por medio de la imitación.

Llamaremos comportamiento instrumental a todo comportamiento que se produzca o modifique en función de sus consecuencias, de manera que se aprenda o pueda aprender una nueva respuesta en función de lo sucedido tras emitir la conducta. Si lo sucedido es gratificante, se produce un aprendizaje por reforzamiento positivo del comportamiento en cuestión y éste tenderá a repetirse, llegando en ocasiones a automatizarse convirtiéndose en un reflejo condicionado. Si el reforzador es negativo, el comportamiento tenderá a no realizarse. Algunos reforzadores ejercen tal función sobre el ser humano sin que éste posea experiencias previas de aprendizaje; son los relacionados con la supervivencia del individuo y la especie: los llamamos reforzadores innatos. En ocasiones todos estos reforzadores se encuentran en el inconsciente del individuo, por lo que éste no se da cuenta de las influencias que en él están ejerciendo.

El ser humano, paso a paso, convierte sus comportamientos reflejos en instrumentales o voluntarios.

Otra forma de aprendizaje del ser humano se produce por medio de la imitación, pero para ello hay que aprender a imitar. Se imita lo que sale bien a los demás y a unos determinados modelos sociales. Cualquier comportamiento puede ser fruto de imitación. En la educación punitiva, la cual utiliza el castigo como método de enseñanza, la persona que recibe el castigo tiende luego a reflejar en los demás esa agresividad que le ha sido dada. Sus comportamientos agresivos también tienen su origen en la imita

ción.

Muchos de los comportamientos que tradicionalmente se han considerado como naturales o propios de la naturaleza del hombre no lo son por herencia biológica, sino que se desarrollan como consecuencia de la influencia que ejerce la sociedad sobre los individuos, así por ejemplo el hombre es un ser social por aprendizaje; lo mismo que las conductas masculinas o femeninas vienen dadas por la cultura, al igual que es inexistente biológicamente la actuación de la mujer como madre. Todos estos comportamientos se aprenden por medio de la observación (aprendizaje vicario) y la imitación.

Pero si son los demás los que influyen en nuestro comportamiento, también es verdad que en un momento dado esas normas sociales se interiorizan y nosotros mismos vamos a ser los propios jueces de nuestra conducta. Esa interiorización se va a llevar a cabo en el inconsciente, y van a ser una abrumadora mayoría los motivos inconscientes los que nos van a llevar a realizar un determinado acto. Los sentimientos de culpa vienen dados por la lucha que se mantiene dentro del inconsciente entre las fuerzas primitivas que allí se albergan y que intentan salir y las normas sociales que censuran estas fuerzas. Sería la lucha entre lo que uno quiere y los demás le dejan.

Posteriormente a esta teoría de Freud y como consecuencia de nuevos descubrimientos se ha averiguado que en el cerebro humano existen tres niveles distintos: el complejo reptil, que garantiza todas las funciones que sirven a la supervivencia; el sistema límbico, en el que se encuentran la afectividad y la emotividad; y el neocortex cuya misión es

controlar y dirigir las funciones de carácter superior, típicas del hombre. El complejo reptil y el sistema límbico constituyen el paleocéfalo que equivale al inconsciente de Freud.

Esa subordinación al inconsciente puede ser evitada a través de la imaginación y la capacidad creadora del hombre.

### *Ejemplo 2:*

*“La estructura del hombre y su repercusión en la conducta”.*

Por una parte el hombre nace con una serie de comportamientos o tendencias fruto de su herencia biológica que están destinados a su supervivencia, como son: los reflejos incondicionados, la agresividad y las reacciones emocionales. Estos comportamientos son inherentes a su especie y el hombre no los controla. Aquí no se comporta como individuo puesto que es común a todos los hombres. La herencia biológica determina la conducta del individuo en una muy pequeña parte comparada con la parte de la conducta que está determinada por la conciencia. La mayoría de los comportamientos humanos son fruto de un aprendizaje. El hombre desde que nace está continuamente aprendiendo, por ejemplo por medio de la imitación, o sea repitiendo los comportamientos que ve. Así aprende a ser un ser social, a relacionarse con los demás individuos, a comportarse de forma masculina o femenina, según sea su sexo, y en el caso de las mujeres, a comportarse de forma maternal, o sea, aprenden a ser madres. De esta forma, el individuo se convierte en un miembro más de su comunidad cultu

ral. Además existen unos reforzadores de estos comportamientos: cuando el individuo se comporta conforme a lo establecido por su comunidad es gratificado, y cuando no es así, es rechazado o castigado. Esto es lo que se llama una educación punitiva. Así, el individuo es obligado de una forma muy sutil a comportarse de una determinada manera. Estos comportamientos que adquiere a fuerza de repetirlos, se convierten en automáticos, ya que en determinadas situaciones actúan siempre de una determinada manera, tal y como lo ha aprendido. También juega un papel importante en el aprendizaje la afectividad. El hombre tiende a encontrarse bien con su entorno para el mantenimiento de su equilibrio emocional, por lo tanto si su entorno social le pide que se comporte de una determinada manera lo hará para no ser rechazado por él, lo cual le haría sentirse a disgusto. Una de las formas por las que la sociedad enseña e influye al individuo es por medio del lenguaje. Por medio del lenguaje se comunican sentimientos, experiencias, formas culturales... Todo lo que el hombre aprende empieza a formar parte de él y es él mismo el que se exige comportarse de una determinada manera, la que ha aprendido de su comunidad o de su grupo social. De esta forma, las normas se interiorizan y configuran la personalidad del individuo. Cuando este se comporta de acuerdo con las normas se siente bien, se gratifica el mismo, y cuando no lo hace se siente mal, también es el mismo el que se castiga o rechaza. La interiorización de las normas es inconsciente, como también lo es la automatización de la conducta. El inconsciente es una zona del cerebro que impulsa la mayoría de nuestros actos sin

que nosotros seamos conscientes de ello. Siempre hay una serie de razones para que un individuo emita un comportamiento y la mayoría de estas razones serán inconscientes.

Con todo ésto se ve que el hombre está muy determinado en lo que a su conducta se refiere; por una parte biológicamente, y por otra parte la mayor y más decisiva, culturalmente. Pero ésto no significa que no le quede una parcela a su individualidad. Existe una zona del cerebro situada en el neocortex, en la que al ser estimuladas las neuronas cada vez se recibe una respuesta distinta. Puede ser un puerta abierta a la imaginación, a la creatividad, en definitiva, a la individualidad.

### *Ejemplo 3.*

*“La estructura psicobiológica del hombre y su repercusión en la conducta”.*

¿Qué es el hombre. ¿Qué hay realmente suyo en él?. En un principio la respuesta de qué es el hombre se sale de lo que yo creía. El hombre no es un ser social por naturaleza sino por necesidad.

¿Qué hay realmente suyo en él?. A simple vista es un todo ser único, un ser particular, pero ¿qué tiene suyo?. La dotación genética que lo configura le viene impuesta y la cultura lo amolda y lo remodela para que sirva como un simple eslabón que cumple una pequeña misión. Sin embargo el hombre se cree libre que él es él y hace lo que le viene en gana. Pero no es cierto, sólo hay una pequeña posibilidad de tener algo suyo, y esa posibilidad está en el lóbulo órbito-frontal.

Todo empieza en una célula; muy bien, esa cédula ya tiene su información en el ADN. Sus cromosomas y sus genes determinarán la fisiología y la forma del indi





La educación punitiva es un tipo de educación muy extendida y *muy negativa*, ya que se basa en el castigo, y el educador suele repetir los esquemas y engendra una gran violencia, inseguridad, etc. Aunque hay cierta agresividad que es natural y necesaria para la supervivencia (agresividad innata) y otra aceptada por la sociedad (violencia social mal reconocida). Respecto a masculino-femenino, es un simple aprendizaje de distintos tipos de comportamientos "*explicado*" en diferencias biológicas (injustificadas).

Y por fin el gran reto, que es la gran cárcel a la libertad, pero que proporciona seguridad: la adaptación al grupo. El grupo le "hace ver" al individuo que "obra en conciencia". El gran reto del hombre es saber hasta dónde llega y cómo poder abrirse un hueco en las distintas capas del cerebro y poder controlarse a sí mismo sin ser manipulado.

Paleocéfalo (inconsciente)	◁	complejo de reptil (supervivencia primitiva) sistema límbico (afectividad)
-------------------------------	---	--

Neocortex: – intenta buscar las razones  
– "lóbulo orbitro-frontal la gran llave para la imaginación creadora" y LA LIBERTAD

Creo que ha merecido la pena el hacer esta síntesis final.

Hemos querido transcribir íntegramente, sin retocar ni corregir, las composiciones de los alumnos. Es interesante ver cómo se esfuerzan, con mejor o peor fortuna, por ordenar sus ideas y encontrar las palabras más adecuadas. En muchos casos les falla ésto último. Nuestros alumnos no saben manejar el lenguaje escrito para expresar con corrección y precisión sus pensamientos.

En el último capítulo podrá verse la valoración que los chicos hacen de esta experiencia vivida.

Después de leer en voz alta una tras otra todas las síntesis finales, lo más significativo y digno de comentar es que ninguna es igual a otra. Es la primera vez que están a la expectativa para escuchar lo que ha hecho su compañero/compañera, porque saben que va a ser algo diferente. La diferencia entre estos escritos y un examen tradicional es muy grande. En éstos todos los alumnos repiten lo mismo y casi con las mismas frases: la diferencia sólo es cuantitativa. Ahora el texto base del que han partido queda ya muy lejano y aquello que leen o escuchan es algo *suyo*, creado por ellos, es *su obra*, *su trabajo*.

Ha sido un trabajo lento, casi excesivamente reiterativo, pero al final reconocen que sólo así podrían llegar a convertir aquéllo en algo propio.

### *“Mi tío de América”*

Una actividad realizada como complemento de esta unidad temática fue la proyección de la película de Alain Resnais, “Mi tío de América”.

Nos detendremos un momento a analizar todo lo que supuso su integración dentro del trabajo de clase.

Como hemos dicho anteriormente, el estudio de los capítulos seleccionados del libro T. C. “La conducta hu-

mana” constituía el cañamazo sobre el que se iba tejiendo una tupida red de trabajo intelectual, completada con explicaciones nuestras. Para que el estudio de la conducta humana quede bien fundamentado, es necesario conocer la influencia del inconsciente en la determinación de los actos, influencia que Freud fue el primero en poner de manifiesto; pero que cada vez conocemos con más precisión a medida que los científicos avanzan en el conocimiento del hombre y sobre todo van desvelando esa gran incógnita que es el cerebro.

El material proporcionado por la película nos ha permitido visualizar determinados aspectos del tema de estudio a los que era más difícil acceder a través del lenguaje escrito. Tenemos la suerte de contar con un documento cinematográfico de gran valía en el que se aúnan una buena calidad artística con una información científica de última hora, proporcionada por uno de los especialistas en la materia: nos referimos al profesor H. Laborit. El guión científico se intercala en el guión cinematográfico sin cortar la acción y sin que ésta pierda unidad.

Un medio audiosivisual, en este caso la película, puede y debe incorporarse como material de trabajo cotidiano en el aula. Sin embargo, hay que saber utilizarlo para que suponga un cambio en la transmisión de los conocimientos. Una renovación pedagógica no se produce cambiando solamente el envase en el que se transmite la información: por eso una película puede producir en los alumnos tanta pasividad como el discurso oral. Si solamente proyectamos las imágenes y no enseñamos a los chicos a verlas críticamente, no estamos creando actividad; es más, quizás reforzamos más su pasividad. Por el contrario, si les ayudamos a decodificar la imagen, necesariamente se convierten en seres activos ante el mensaje que reciben. La proyección de la película ha sido una experiencia valiosa en este senti-

do, porque la comprensión de los conceptos a través del lenguaje cinematográfico desarrolla otro tipo de estructuras mentales que amplían la capacidad creativa de la mente.

Ideas como las que recogemos a continuación se hacen transparentes con la imagen:

- el hombre, en tanto que ser vivo, tiene como principal objetivo sobrevivir.

- la adaptación al medio facilita dicha supervivencia.

- la conducta está subordinada a este fin.

- si una acción es exitosa para la supervivencia, produce placer y tiende a ser repetida.

- al ser humano se la transmiten las costumbres del grupo a través de la herencia cultural.

- el aprendizaje se realiza gracias a premios (reforzadores positivos) y castigos (reforzadores negativos).

- una vez asimilados los valores del grupo, el individuo tiende a automatizarlos.

- la interiorización de la conducta hará que se convierta en el mayor defensor de los valores asimilados.

- tenderá a rechazar todo cambio que suponga para él un nuevo esfuerzo de adaptación a la vez que inseguridad frente a lo desconocido.

- todo este comportamiento en el hombre viene impulsado desde el cerebro.

- el cerebro, como centro del sistema nervioso, ha sufrido varios niveles de evolución.

- como la Naturaleza es conservadora, en los seres superiores siguen funcionando los niveles inferiores.

– todas las acciones que están al servicio de la supervivencia vienen impulsadas desde las zonas más primitivas del cerebro.

– dichas acciones son, por lo tanto, inconscientes.

– la zona consciente es una mínima parte de las fuerzas que impulsan la acción.

– pero el cerebro consciente tiende a recubrir con “razones” todos los impulsos de nuestras acciones.

– por definición, jamás dará las auténticas y reales razones que son inconscientes.

– hasta ahora se ha tenido una gran ignorancia respecto de la fuerza del inconsciente como determinante de la acción...

Todo ésto y muchos otros matices con su correspondiente aplicación a la vida real es captado por los chicos con más plenitud y menos esfuerzo en el mensaje cinematográfico. Parando secuencias, volviendo hacia atrás, repitiendo de nuevo las imágenes, el alumno percibe con una visión global directa e intuitiva un espectro más amplio de la realidad y, a la vez, del problema que está tratando de entender. El concepto no es ya una abstracción, sino que aparece encarnado con todos los elementos que lo integran simultáneamente percibidos en la misma unidad espacio-temporal.

Harían falta muchas palabras escritas para describir un fotograma que el alumno capta en un instante; además, semejante operación exigiría una sucesión temporal más larga, al final de la cual todavía tenía que añadir un esfuerzo de imaginación para lograr representarse la escena en su totalidad.

No cabe duda de que en este segundo caso se está haciendo un mayor esfuerzo. También obtienen otras

ventajas; pero no se trata ahora de comparar dos códigos ni mucho menos de establecer jerarquías. Sólomente queremos insistir en algunas diferencias que, combinadas, son siempre enriquecedoras para el alumno.

### 5.3.3. "1984", de G. Orwell

Durante las dos Unidades temáticas anteriores tratamos de resolver algunos de los problemas que nos planteaba la primera parte de nuestro gran tema del curso: el conocimiento del hombre "por dentro", es decir, el estudio del hombre considerado como individuo.

Iniciamos ahora el estudio de la sociedad. Como siempre, elegimos un texto base sobre el cual trabajar. En este caso, la oportunidad de la fecha hizo que recayera nuestra elección sobre la novela de G. Orwell "1984" (edición manejada Ed. Destino, Barcelona, 1981).

En febrero comenzamos a trabajar esta tercera Unidad temática. El objetivo, como hemos dicho, sería el estudio de la sociedad actual y todos los problemas que se crean en la relación individuo-grupo. Por lo tanto, "1984" no constituiría fin en sí mismo, sino punto de referencia para desde ahí saltar a la comprensión y análisis de nuestro mundo.

El método de trabajo fue muy similar a los anteriores. Cada alumno compró un ejemplar de la novela, y se dió una semana para la lectura individual. Iría anotando en su cuaderno lo más significativo de ella: aquellos párrafos, problemas o situaciones que le pareciesen más dignos de comentar. A través de esta primera toma de contacto con el tema, podríamos estar en condiciones de seleccionar los principales problemas que la novela plantea y estudiarlos más detenidamente por grupos. Y así se hizo.

Como consecuencia de esta primera información, formulamos los siguientes temas:

- la guerra
- el Poder
- el control mental
- las clases sociales
- el amor-odio
- el sexo
- la educación

Cada grupo de alumnos eligió uno de ellos para su posterior estudio. Varios trabajaron el mismo tema, pero ésto no constituye problema ni reiteración, porque la dinámica de cada pequeño grupo es diferente y distintos, por consiguiente, sus resultados. Incluso es positivo el que una vez más puedan constatar que la pluralidad puede surgir a partir de la misma fuente de información. La originalidad está en la capacidad creativa de los individuos y no siempre en la diversidad exterior.

Cada grupo debía hacer sus correspondientes fichas, extractando del libro aquellos párrafos o páginas que hablaban del tema a estudiar; luego, con ese material, harían una exposición interpretativa para el gran grupo. Para la realización de este trabajo fijamos un tiempo aproximado de cuatro semanas, al final de las cuales comenzaríamos las exposiciones.

La dinámica para el gran grupo consistió en la exposición del trabajo de cada grupo pequeño. Todos aquellos que habían coincidido en el mismo tema lo exponían en clase conjuntamente, y desde esa exposición se aclaraban y explicaban los distintos problemas que iban saliendo en el diálogo. Como siempre, el profesor es el dinamizador del trabajo, de manera que debe aprovechar cualquier ocasión que detecte para introducir explicaciones de interés o ayudar a enlazar, sistematizar y reconducir las distintas in-



tervenciones más o menos desconectadas de los alumnos.

Es necesario ayudarles a que vean la interconexión estrecha entre los distintos temas. Si, como dice O'Brian a Winston, "las dos finalidades del partido son conquistar toda la superficie de la tierra y extinguir para siempre la posibilidad de toda libertad de pensamiento" (pág. 204), toda la estructura social, política, económica de Oceanía estará al servicio de esta finalidad. La Guerra, la Policía del Pensamiento, el control mental, la Liga Antisex, el Odio... son piezas de este gran puzzle, y sólo desde esa unidad pueden ser bien interpretadas. Es interesante para los alumnos descubrir que una misma cita, un mismo párrafo es ilustrativo y significativo a la vez para varios temas. Toda esta sistematización, análisis y crítica del material manejado les ayuda a su vez a sistematizar y organizar sus mentes.

Ejemplificamos el trabajo de esta Unidad con el tema del Poder: a) *recogida de materiales*

El Poder busca perpetuarse; para ello destruye al individuo. Sólo existe la realidad del Partido. El Poder es tan grande que logra someter y controlar hasta los pensamientos más íntimos de la persona. El Partido es invencible:

– desde "además a veces hablaba"... hasta "... una bomba en cualquier sitio" (pág. 160-1).

– desde "había capitulado..." hasta "... como ellos pensaban" (pág. 291).

– desde "el Poder es Dios..." hasta "... tiene una realidad" (pág. 292-3).

– desde "dentro de tí..." hasta "... sí tenemos que vernos, dijo ella" (pág. 305-7).

La tortura como instrumento del Poder, para modificar el pensamiento de las personas:

– desde "después de una pausa..." hasta "... volver a ensuciárseles" (pág. 263-70).

El placer sexual es enemigo del Partido:

– desde “la finalidad del Partido...” hasta “... lo-graban pleno éxito” (pág. 74).

El Partido utiliza en beneficio propio la energía sexual:

– desde “y Julia se extendió sobre este asunto...” hasta “...”les conocían íntimamente” (pág. 142).

La Hermandad: no existe realmente, pero al Partido le interesa mantener su idea, para tener justificada la lucha y vigilancia:

– desde “y la conspiración...” hasta “... pertenece a ella” (pág. 182).

– desde “ya comprenderéis...” hasta “... cara distinta” (pág. 184-5).

– desde “habréis oído...” hasta “... no hay otro medio” (pág. 186-7).

– desde “por ahora basta con eso...” hasta “... reproducirlo de memoria” (pág. 187-8).

– todo el juramento (pág. 182-85).

La realidad sólo está en el pensamiento:

– desde “te han traído aquí...” hasta “... si quieres volverte cuerdo” (pág. 263).

– todo lo que se refiere al doble-pensar (pág. 224-228).

El cómo y el por qué del Poder:

– desde “y ahora volvamos a la cuestión...” hasta “... sólo el Poder, el Poder puro” (pág. 276-7).

El sufrimiento como instrumento de Poder:

– desde “como afirma un hombre...” hasta “... incesantemente” (pág. 281-2).

¿Quién controla el Poder?. El Partido no puede ser derribado por ningún procedimiento.

– desde “somos los sacerdotes del Poder...” hasta “... que lo estaba mirando” (pág. 278-81).

Los Proles:

– “los Proles no son seres humanos” (pág. 61).

– desde “nada hay que temer de los proletarios...” hasta “... no tienen intelecto alguno” (pág. 221).

La Neolengua:

– desde “¿no ves que la finalidad...” hasta “... Ingsoc es neolengua” (pág. 61).

### *b) guión de trabajo*

– ¿Qué es el Poder y qué pretende: mecanismos del Poder.

– Sistema de espionaje (vigilancia, telepantalla, los niños delatan a los padres...).

– Concesiones del Poder (minutos de Odio, manifestaciones, los Proles...).

– Neolengua y destrucción del pasado.

– Doble-pensar y “la realidad no está fuera sino dentro de nosotros”

– La Sexualidad

– la tortura física y psicológica

– La Guerra

– la Oposición y la Hermandad

### *c) Temas colaterales*

Con el párrafo que transcribimos a continuación, ejemplificamos la aparición y tratamiento de los temas colaterales al estudiar un texto:

“... Convéncete, Winston; sólomente el espíritu disciplinado puede ver la realidad. Crees que la realidad es algo objetivo, externo, que existe por derecho propio. Crees también que

la naturaleza de la realidad se demuestra por sí misma. Cuando te engañas a tí mismo pensando que ves algo, das por cierto que todos los demás están viendo lo mismo que tú. Pero te aseguro, Winston, que la realidad no es externa. La realidad existe en la mente humana y en ningún otro sitio. No en la mente individual, que puede cometer errores, y que, en todo caso, perece pronto. Sólo la mente del Partido, que es colectiva e inmortal, puede captar la realidad. Lo que el Partido sostiene que es verdad, es efectivamente verdad” (pág. 263).

Este texto es lo suficientemente rico como para poder aprovecharlo y hacer extrapolaciones a otros campos. Nos dió ocasión para plantear la gran pregunta metafísica: ¿qué es lo real? ¿la realidad está fuera —es objetiva— o dentro de nosotros —es subjetiva?. Discutimos algunos minutos estos temas y quedaron planteados en el Cuaderno.

Enlazando con él, planteamos un segundo problema filosófico de gran alcance: el conocimiento y la relación ser y pensar. Otra cuestión importante es la que queda planteada en la frase final: “Sólo la mente del Partido, que es colectiva e inmortal, puede captar la realidad. Lo que el Partido sostiene que es verdad, es efectivamente verdad. La trascendencia socio-política de dicha afirmación está bien patente: quien tiene el Poder, tiene la verdad. Justificación metafísica de lo Político.

No se trata de distraer excesivamente la atención respecto del tema central: pero sí, como hemos dicho varias veces, de ampliar el panorama filosófico de los alumnos.

Otro tema —además del del Poder— que dió pie para un comentario más amplio fue el relacionado con los sentimientos. La manipulación que en Oceanía hacen de los sentimientos reprimiendo o transformando los de carácter positivo —como amor— y potenciando por el contrario los de carácter negativo —odio—, servía para conectar con todo lo que habíamos estudiado en las unidades temáticas anteriores.

La fuerza que tiene en la conducta el Principio del Placer, y en concreto, el placer sexual, era bien conocida por el Partido en la sociedad orwelliana, de manera que al reprimirlo utilizaba todo su potencial energético. Transformándolo en odio contra los hipotéticos enemigos. En esta idea está basada también toda la educación de los niños de Oceanía, reforzando el aprendizaje de las conductas deseadas con premios/gratificaciones, y por el contrario castigando las no deseadas. Todos ellos, a su vez, son elementos que garantizan el mantenimiento de la estructura jerárquica de la sociedad a la cual sirve incluso el Partido.

Pero ya hemos indicado anteriormente que nuestra finalidad no es analizar sólomente la novela de Orwell, sino desde ella saltar a la comprensión de nuestra sociedad. Por eso, tratamos de encontrar situaciones paralelas que reflejen, aunque aproximadamente, el espíritu de la crítica Orwelliana. Llegaron los alumnos a la conclusión de que, si bien en nuestra sociedad no se manipulan hasta esos extremos los sentimientos, sin embargo se está imponiendo un modelo de placer estereotipado que conduce a la frustración. Un juicio tan benévolo sobre la sociedad actual, que nosotros no compartíamos plenamente, nos permitió profundizar en el estudio del sutil control al que está sometido el hombre de hoy.

El problema de la Neolengua nos dió ocasión para reflexionar sobre la reducción de la capacidad lingüística en

un gran sector de la juventud, que con un número muy reducido de palabras como “pasa”, “tío”, “no te sobres...”, logra expresar todo el contenido de su mensaje comunicativo, con la consiguiente reducción del pensamiento y, por lo tanto, de su capacidad mental.

Al hablar del control mental parece que los alumnos respiran hondo, porque en nuestra sociedad no hemos llegado al extremo descrito por Orwell. Sin embargo, creemos que eran exageradamente optimistas a la hora de detectar los enemigos de su libertad. Por eso, nos pareció oportuno leer un pequeño capítulo de E. Lledó titulado “La mentalización del hombre”, que pertenece a su libro “La Filosofía, hoy”, de Salvat (col. GT), y que ya hemos utilizado con éxito en otras ocasiones. Hace este autor un análisis muy claro de la influencia de los Mass Media en el proceso de mentalización del hombre y la violencia solapada que ejercen sobre las mentes. De esta manera, aprenden los chicos a detectar “enemigos ocultos” que precisamente por tal condición ejercen un auténtico y eficaz control sobre las conductas. Como además los alumnos conocen la fuerza de los automatismos inconscientes, la posibilidad de comprender y relacionar ahora todo este material es mucho más amplia.

Podríamos seguir citando otros momentos en los que hemos hablado de temas tan importantes como la Ley, el problema sexual, análisis del sistema educativo...; pero sería alargar innecesariamente la relación. Con lo dicho hasta aquí pretendemos ejemplificar en concreto cómo a partir de un texto central y sin perder unidad, orden y sistematicidad, cada profesor tiene múltiples ocasiones de explicar una amplia gama de problemas filosóficos, de manera que un alumno al final de curso puede tener un conocimiento bastante aproximado del cuánto y el cómo del quehacer filosófico.

Como en los casos anteriores, esta Unidad temática terminó con la elaboración de su correspondiente síntesis realizada individualmente por cada alumno. El título de esta última composición fue el siguiente: “¿Cómo es nuestra sociedad a la luz de “1984” de Orwell?”.

Aunque la valoración del trabajo del curso será hecha en el próximo capítulo, deseamos anticipar aquí que se observa un apreciable progreso en las composiciones desde las primeras del curso hasta ésta última. Recogemos, como en los casos anteriores, algunos ejemplos:

### *Ejemplo 1.*

*“¿Cómo es nuestra sociedad a la luz de “1984” de O.?”.*

Basándonos en el libro de G. Orwell “1984”, nuestra sociedad es, ante todo competitiva. Esta competitividad está sostenida por unos comportamientos agresivos que todos los individuos poseen. Se trata no de la superación de uno mismo, sino del adelantamiento de los demás. Se considera al resto del mundo como un enemigo y a través de la canalización de los comportamientos agresivos de las masas, un grupo logra centralizar el poder y hacer de ésto un fin: mantenerse en el poder. Así obtenemos una sociedad jerarquizada, en la que una clase domina a los otros. En el libro dominaría el Partido Interior al Partido Exterior y a los proles que representan a la gran mayoría de gente, al pueblo.

En esta sociedad tiene un papel muy importante la guerra. En primer lugar constituye una base económica. A través de ella se crean puestos de trabajo y se destruyen productos fabricados que podrían dar un nivel de vida más alto y, por tanto, bajar el nivel de angustia y necesidad del pueblo que tan fácilmente

te manejado es por las personas que están en el poder. La otra base que da la guerra es la base emotiva. La guerra hace que el pueblo se sienta inseguro y necesite el poder para que le proteja. Otra función de la guerra sería mantener al pueblo en contra del resto del mundo, aislarlo, de forma que así no puedan conocer otros medios de vida, otras sociedades y otros sistemas. Una frase que definiría lo que hasta aquí hemos dicho la encontramos en la pág. 208: “se espera que hasta el más humilde de los miembros del Partido sea competente, laborioso e incluso inteligente —siempre dentro de los límites reducidos, claro está—, pero siempre es preciso que sea un fanático ignorante y crédulo en el que prevalezca el miedo, el odio, la adulación y una continua sensación orgiástica de triunfo. En otras palabras, es necesario que ese hombre posea la mentalidad típica de la guerra. No importa que haya o no haya guerra, y, ya que no es posible una victoria decisiva, tampoco importa si la guerra va bien o mal. Lo único preciso es que exista un estado de guerra.”

En nuestros días vemos claramente que este continuo estado de guerra existe y es utilizado posiblemente para distraer la atención del pueblo sobre otros problemas que le atañen más directamente.

Si la guerra sirve para manejar a las masas, también existen otros medios para controlar al individuo. El primero de ellos es la educación. A través de ella se aprende un sistema de vida y unos pensamientos fijos que, después se reproducen, contribuyendo a que el individuo no piense en el sentido de crear o imaginar otro método de organización de la sociedad. En la educación se potencian los sentimientos dirigidos hacia el dolor y la agresividad. El fin de la



educación es lograr una perfecta indentificación entre el individuo y el sistema, en el caso de "1984" representado por el Partido y más concretamente por el Gran Hermano (pág. 224), ya que siempre es más fácil dirigir los sentimientos hacia algo concreto e individual. Seguimos viendo que ésto sucede con nuestra sociedad. La educación no se concibe como actividad crítica, sino como reproductora de la sociedad. ¿Cómo iba el poder establecido a lanzar piedras sobre su propio tejado?.

Otro de los medios que tiene el poder para controlar la mente del individuo son los medios técnicos y la publicidad. En el libro representados por las telepantallas (como cámaras que vigilan continuamente) y en nuestra sociedad por ordenadores, se tiende a que desaparezca la vida individual, a controlar al individuo. Quizás este sea el aspecto en que se exagera más en el libro.

La publicidad y los medios de difusión hacen que cada vez sea más fácil la canalización de las noticias por un pequeño sector (el poder). Las grandes agencias de noticias provocan que sólo sepamos las noticias que interesan y vistas a través de un sólo prisma. Se está anulando, pues, la capacidad crítica del individuo, que no puede ser objetivo y por tanto opinar individualmente sobre el mundo que le rodea. Siempre lo hará influenciado, o mejor, determinado por lo que vea en la tele, escuche en la radio o lea en la prensa y, al fin y al cabo, todos estos medios de comunicación están o pueden estar directamente controlados por el Poder. Dentro de este apartado entra en el libro el control que el Partido ejerce sobre el pasado.

Al monopolizar los medios de comunicación también se puede alterar el pasado y con ello controlar el presente y el futuro. Nadie puede negar que algo que afirma el Partido que ha sucedido en realidad no ha pasado o viceversa, ya que nadie posee fuentes de información que le apoyen. Ya he dicho que en este punto es en el que menos se acerca Orwell a nuestra sociedad, pero si siguen proliferando los medios técnicos quizás llegue el momento en que sean utilizados para controlar al individuo (pág. 221) y al pasado.

La restricción del lenguaje en el libro, la creación de la neolengua contribuye a que disminuyan los matices de la realidad y, progresivamente, se reduzcan los pensamientos. En este sentido la especialización que sufrimos según sea nuestro trabajo hace que también nuestro vocabulario sufra más especialización y la mayoría de las palabras que aprendemos no las podemos usar con los demás, puesto que tienen otro campo distinto y quedan apartadas y olvidadas en un rincón de la memoria.

En "1984" también se nos habla del doble pensar. En la página 230 se nos define como "la facultad de sostener dos opiniones contradictorias simultáneamente, dos creencias contrarias albergadas a la vez en la mente". En relación con este engaño mental del individuo estaría también el paracrímen que significa "la facultad de parar, de cortar en seco, de un modo casi instintivo, todo pensamiento peligroso que pretenda salir a la superficie" (pág. 228). En nuestra sociedad también usamos el doble pensar y el paracrímen, pero no creo que sea impuesto por el Poder, tal y como nos lo propone Orwell, sino que en cierta manera sería un mecanismo de defensa, de

huida, de escape ante situaciones que no queremos aceptar, porque nos afectan poniendo en peligro nuestras creencias y por tanto nuestra seguridad.

Otra forma de desviar la atención de los “proles” en “1984” es la pornografía y el juego. En nuestra sociedad también tendría el juego una misión similar y la utilización de la pornografía sería parecida a la que se puede hacer con las drogas o cualquier tipo de actividad de las mismas características, siempre que fuera ilegal.

Por último, quiero señalar las dos formas que propone Orwell y según las cuales el individuo intenta salir de esa sociedad. Una representada por Winston, que trata de derribar lo que hay y crear una sociedad nueva, y otra la representada por Julia, la de burlar las normas y seguir viviendo a pesar de ello (pág. 145).

Después de toda esta descripción de la sociedad, de nuestra sociedad, se me ocurre preguntarme si el individuo puede ser él mismo en una sociedad así. En principio parece que no; pero se puede intentar ser más libre. De momento no se ha llegado a controlar internamente al individuo (la prueba es que estamos aquí elucubrando sobre ello) y no hemos perdido la capacidad de pensar, imaginar. Si somos un poco objetivos podemos ver nuestro alrededor, nuestro mundo y criticarlo y con ello sacar conclusiones, proponer alternativas y aunque, como es normal, no lo podamos cambiar en sus estructuras básicas, podemos cambiarnos a nosotros mismos que, no olvidemos, somos los pilares sobre los que se sostiene esta sociedad. De acuerdo en que ya hemos recibido una educación y nos influyen la publicidad y los medios técnicos, pero dentro de cada uno

todavía hay la posibilidad de abrirnos a nosotros mismos. ¿Lo conseguiremos?. Intentarlo ya es un paso importante que puede conducir al final del camino a nuestra COMPLETA LIBERTAD.

### *Ejemplo 2.*

*“Cómo es nuestra sociedad a la luz de “1984” de O.”.*

#### *La jerarquización*

Siempre han existido “tres clases de personas: los Altos, los Medios y los Bajos”. “Los fines de estos tres grupos son inconciliables. Los altos quieren quedarse donde están; los medianos tratan de arrebatárselos sus puestos a los altos. La finalidad de los bajos, cuando la tienen, porque su principal característica es hallarse aplastados por las exigencias de la vida cotidiana, consiste en abolir todas las distinciones y crear una sociedad en que todos los hombres sean iguales. Pero siempre llega un momento en que pierden la confianza en sí mismos. Entonces son derrotados por los medianos, que llevan junto a ellos a los bajos. Los medianos abandonan a los bajos y los relegan a su antigua posición de servidumbre, convirtiéndose ellos en los altos” (“1984”, 6 edic. pág. 217-8). Esta es una definición de la sociedad jerarquizada, base de nuestra sociedad y de otras muchas. En este texto se refleja la lucha por llegar a los puestos altos, ya que estos puestos dan seguridad. En los puestos altos no son necesarios los esfuerzos en el trabajo; hay una mayor comodidad, etc. Se crean envidias. Es una rueda viciosa, sin fin.

Los altos se dan cuenta de que es necesario mantener su posición —aparición de la propiedad privada— todo en manos de unos pocos, éstos son los due-

ños de todo y como consecuencia surge la desigualdad económica.

Tal como dice la palabra “jerarquía”, distinción en clases, se crea una pirámide. En el libro “1984” es así: “en el vértice de la pirámide está el Gran Hermano. Es infalible y todopoderoso. Detrás del Gran Hermano se halla el Partido Interior del cual sólo forman parte seis millones de personas. Después del Partido Interior tenemos el Partido Exterior, y si el primero puede ser descrito como “el crebro del Estado”, el segundo pudiera ser comparado a las manos. Más abajo se encuentra la masa amorfa de los Proles, que constituyen quizás el ochenta por ciento de la población” (pág. 224).

Esta pirámide, pero con otros nombres, la tenemos en nuestra sociedad donde la mayor parte de la población son los pertenecientes a la clase baja y la minoría pertenecientes a la clase alta. “Los capitalistas dueños de todo lo que había” (pág. 83) y en el lugar del Gran Hermano “el rey o el Jefe” (pág. 84).

Aquí todo está jerarquizado, no sólo en lo político, sino también en el trabajo, en la familia. Siempre hay alguien que es el jefe supremo y puede mandar.

La clase alta son los que tienen “dinero” esencial en nuestra sociedad; si quieres ascender y tener mejores condiciones, ten las mayores cantidades de dinero y serás poderoso.

“A la larga una sociedad jerárquica sólo sería posible basándose en la pobreza y en la ignorancia” (pág. 206). “No importa quien detenta el poder con tal de que la estructura jerárquica sea siempre la misma” (pág. 226).

### *La educación*

Hemos tratado la educación en distintas sociedades en donde se percibe que el comportamiento de un individuo es consecuencia de la educación que de niño se le ha dado. Así, veamos la educación de los niños en el libro “1984”, en la tribu Arapesh y en la tribu Mundugumor: “casi todos los niños de entonces eran horribles. Lo peor de todo era que esas organizaciones, como la de los espías, los convertían sistemáticamente en pequeños salvajes ingobernables, y, sin embargo, este salvajismo no les impulsaba a revelarse contra la disciplina del Partido. Por el contrario, adoraban al Partido y a todo lo que se relacionaba con él... Era casi normal que personas de más de treinta años les tuvieran un miedo cerval a sus hijos” (pág. 33-34).

“Los hijos eran enfrentados sistemáticamente contra sus padres y se les enseñaba a espiarlos y denunciar sus desviaciones” (pág. 147). Resultado de esta educación son personas completamente controladas y de acuerdo con las acciones del Partido, es decir, excelentes ortodoxos.

“Cuidar de los niños, corresponde tanto a los hombres como a las mujeres. Se comparten regalos, alimentos, ayudas, y la vida misma; es natural que el chiquillo no establezca distinciones claras. Se desarrolla una gran y tranquila familiaridad con los cuerpos de ambos sexos. No hay juego alguno que despierte agresividad o el espíritu de competición. No se insiste en la distinción entre “mío” y “tuyo”. La guerra es prácticamente desconocida entre los Arapesh. Nadie quiere ser el jefe, el hombre importante”. (Extractos, Margaret Mead).

Resultado de esta educación es una sociedad co-

munitaria, no jerarquizada y basada en la igualdad. Pacifista.

“La organización social se basa en la teoría de una hostilidad natural. Cuando una mujer mundugumor comunica a su esposo que está embarazada, éste no se alegra. Ello le convierte en un hombre marcado. El niño mundugumor nace en este mundo tenso, mundo de hostilidad, y conflicto. El niño no es mimado, no se le toca. Al niño nunca se le ocurre sentarse en la falda de la madre”. (Extractos, M. Mead).

Resultado, una sociedad violenta, no comunitaria. Discriminación entre hombres y mujeres. Ambiente hostil.

Así tenemos comportamientos distintos debidos a educaciones distintas.

En nuestra sociedad ocurre lo mismo; el niño es educado dentro de una sociedad jerarquizada, en la que la meta es llegar al puesto más alto para poder vivir mejor; donde es necesario el dinero para llegar a vivir con comodidades, y donde para poder subir tú tienes que dejar abajo de tí a otros. Y el resultado es la sociedad que ahora tenemos. Estas ideas se nos inculcan de todas formas, incluso mediante los medios de comunicación. “Puede lograrse que un individuo realice las acciones que se le sugieren sin tomar conciencia de donde provienen las órdenes y en la convicción de actuar con plena independencia”. (La mentalización del hombre, E. Lledó, GT. Salvat). Es una forma de introducirnos ideas sin ser conscientes, y las tenemos tan asimiladas que se “nos inhabilita para intentar una lectura distinta” (o. c.) y puede que si lo intentásemos, perderíamos nuestra seguridad. Los medios de comunicación dan lugar a una homogeneización, es decir, igualdad en el comporta-

miento. Mediante películas, informes, etc., se nos deja ver lo que parece necesario y lo demás se nos oculta.

### *El sexo*

“Su objetivo verdadero y no declarado era quitarle todo el placer al acto sexual. La única finalidad admitida en el matrimonio era engendrar hijos en beneficio del Partido” (pág. 76). “Se queda allí echada con los ojos cerrados sin resistir ni cooperar, pero como sometida” (pág. 77). “Una era “hacer un bebé” y la otra “nuestro deber al Partido” (pág. 78). “El acto sexual, bien realizado, era una rebeldía” (pág. 78).

Como se dice en estas frases, el acto sexual, es simplemente un medio de procreación. Se prohíbe para mantener el odio. Ahora todavía se inculcan ideas de esta clase, porque se piensa que el sexo es medio únicamente para crear hijos. Puede ser debido a la falta de información y donde se ha dicho siempre que si es mal, que si ten cuidado... Aquí hay una discriminación: se reprime más a las chicas que a los chicos, y así llegamos a un tema ya muy conocido, el machismo y el feminismo.

### *Grupos marginados*

Así como en el libro “1984” el grupo marginado son los Proles, aquí todavía se sigue creyendo que los individuos de color son inferiores. Ha llegado a decirse que “no son seres humanos”. También hay una discriminación hacia los drogadictos, melenudos, hippies, por su forma de hablar, de vestir, etc., pues rompen con unas normas y costumbres venidas de lejos. En la nueva forma de hablar de ahora se puede



asemejar a la Neolengua de “1984” de Orwell, aunque no tan marcada, creo. En “1984” la Neolengua tenía como finalidad “limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente” (pág. 63). Según ésto, ¿podemos llegar a esta limitación.

### *Conclusión*

— *Sociedad jerarquizada.*

— El comportamiento del individuo, consecuencia de la educación recibida.

— El individuo bajo el Poder del grupo.

— Los Medios de Comunicación dan lugar a una homogeneización.

— Discriminación sexual.

— Mala información y educación sexual.

— ¿Lenguaje pasota = Neolengua?.

— Romper con las costumbres y normas da lugar a ser un individuo raro y mal visto.

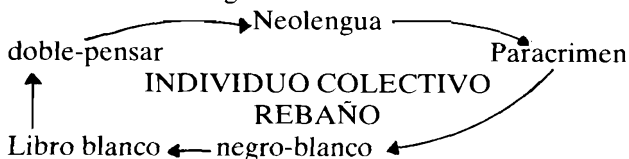
### *Ejemplo 3.*

*“Como es nuestra sociedad a la luz de “1984” de O”.*

Orwell dice: “La base más segura para la oligarquía es el colectivismo”. El Gobierno de unos pocos que han encontrado la manera de vaciar las cabezas y de esta forma las controla, la oligarquía. Entonces, si la gente es ignorante, es una garantía de mantenerse en el poder. (La gente no sabe los problemas reales), y cuanto más metidos están en la estructura del Poder, más lejos están de la verdad.

Y yo me pregunto, ¿qué es la verdad?. Si no conocemos la respuesta, no podemos construir un mundo perfecto.

En Oceanía hay una cadena que asegura que el Partido se mantenga en el Poder.



Neolengua: ¿realmente es una lengua, si su finalidad es que el individuo no piense?.

Paracrímen: cortar cualquier cosa peligrosa y excusa protectora.

Negro-blanco: afirmar que lo negro es blanco (y viceversa) según las circunstancias y el Partido.

Libro blanco: ¿un tinglado montado desde el Poder?.

¿Quién podría salir de este círculo y durante cuánto tiempo?. Ya sabemos que todo el que entra, es difícil que salga; y si consiguiera salir, al final lo reducen a simple materia que sirva de pasto a los negros, gigantes y asquerosos depredadores del Poder.

¿En nuestra sociedad pasa algo de esto?. Yo pensaba al principio que esto no podía ser así en nuestra sociedad; pero me han vuelto pesimista, y creo ahora que hay un mogollón de tinglado tan sutil, transparente, incoloro, im..., pero aromatizado con un agradable olor que no nos damos cuenta.

¿Los medios de comunicación nos manipulan?. SÍ. ¿Pero, cómo podemos evitar que nos hagan mirar por su prisma?. QUE SABE NADIE!. EL GRAN OBJETIVO ES MANTENERSE EN EL PODER. Hay una gran autocensura individual. SE REFUERZA DE UNA MANERA EXAGERADA (EL SUPERYO DE FREUD)  $\diamond$  ACTUANDO COMO UN

SUPERGUARDIAN ∅ GRAN CENSURA.

UNA GRAN PREGUNTA:

¿En Oceanía al hombre se le puede llamar hombre?.

NO,

SI CONSIDERAMOS QUE EL HOMBRE ES EL QUE UTILIZA LA RAZON, EL QUE ES CONSCIENTE DE QUE ES CONSCIENTE.

En "1984" sólo existe un hombre, Winston, que será degradado a simple materia.

EN NUESTRA SOCIEDAD

SI. SOMOS CONSCIENTES DE QUE SOMOS CONSCIENTES: HAY HOMBRES.

EL GRAN PILAR y sustento de cualquier civilización es el sistema educativo.

Según las características del sistema saldrán los individuos, y una cosa muy importante: el sistema no sólo abarca la Escuela, sino que pasa por la familia, pasando por la castañera que está en la esquina.

El objetivo en Oceanía era asimilar y reproducir la idea del Partido. Identificar niño-Partido y así anular su conciencia. Consecuencias: amor al Partido, crueldad, desconocimiento de la realidad.

¿Que ocurre en nuestra sociedad?. Simplemente el sistema educativo está muy centralizado en las Instituciones públicas. En realidad, no es un sistema educativo; es un sistema deformativo (deforma al individuo, hasta que acaba con él, integrándolo totalmente en el grupo). *Para cambiar al mundo tenemos que unirnos todos y luchar con uñas y dientes. Si no lo hacemos, que paren el mundo, que yo me bajo*, (antes de que esos desgraciados lancen los misiles). Este sistema no nos enseña, ni fomenta la originalidad, el raciocinio, la individualidad. No imparte una enseñanza integrada.

¿Cómo van a salir hombres que luchen por la vida, si en la propia Escuela nos quemamos estas ilusiones y fuerzas?. ¿Qué manipulación ejercen a través de los textos de enseñanza, qué mensajes recibimos inconscientemente de dichos textos, y qué nos dirigen!.

Yo creo que está claro que si transformamos el sistema educativo, tenemos el poder de transformar la sociedad. ¿QUIEN DIRIGE EL GRAN TEATRO DE LA CLASE?.

Los alumnos, NO.

Los profesores, NO.

¿QUIEN?.

¡QUE SABE NADIE!.

Simplemente los alumnos son marionetas dirigidas por otras marionetas, los profesores, y que ambos tienen una misma misión: alimentar y avivar el fuego de este sistema educativo. ¡HAY QUE APAGARLO!.

### *EL CONTROL MENTAL*

El objetivo del control mental es anular la libertad de pensamiento, la individualidad, la creatividad y los sentimientos positivos. La finalidad es mantenerse en el Poder. Esto ocurre en "1984" de 'Orwell; pero NO en la nuestra. ¿Acaso te impiden ser creativo?. Pues, no; es problema tuyo que lo fomentes o no; hay poca gente creativa realmente, pero la hay; y si el Poder quisiera que no existiera creatividad, pondría verdes a los que son creativos, y no es así, sino que es un camino a seguir; la individualidad, creatividad y originalidad. Sí; estoy de acuerdo que aquí hay un control mental muy exagerado, pero no determinante; si empezamos por la publicidad, todo el mundo dice que es un comecocos.

Mientras que los americanos dicen que la publicidad electora sólo manipula totalmente a un 5% otros dicen que entras a ver una película de cine, te pasan unas secuencias de Coca-Cola que sólo recibe tu inconsciente, y luego bebes Coca-Cola. Realmente nos controlan mentalmente y nos hacen mirar por su prisma.

En la sociedad de Orwell existe un control mental muy rígido pero no sutil en todos sus aspectos. Por ejemplo, la represión sexual conduciría a la histeria, lo cual era deseable, ya que se podía transformar en una fiebre guerrera y en la adoración del líder.

La guerra hace que la gente necesite alguien que le proteja: el Poder. La guerra continúa y que gasta el sobrante económico es un tanto que se apunta el Poder.

### *EN RESUMEN*

En la sociedad de Orwell no hay hombres, porque no son conscientes de que son conscientes. En nuestra sociedad sí hay hombres, porque sí son conscientes de que son conscientes, y a todo el mundo le gustaría ser original e individualista aunque no pueda conseguirlo. En la sociedad de Orwell ni siquiera conocen el significado de individualidad, creatividad y autonomía.

Hemos querido seleccionar una gama diferente de composiciones como muestra del trabajo personal realizado sobre un mismo material, que al haber sido discutido durante bastante tiempo en la clase, dió como resultado una asimilación estable por parte de los alumnos, de manera que, convertido ahora ya en algo personal, lo manejan con soltura para elaborar un escrito propio, en el que se re-

fleja la personalidad de cada uno. Terminamos el estudio de este bloque temático inmediatamente antes de las vacaciones de Semana Santa. Tenemos que comentar ahora nuestro trabajo final.

#### 5.3.4. *Dramatización de conceptos*

Recordemos que nuestro trabajo de clase responde a una concepción de la Filosofía concreta, expuesta en los primeros capítulos, el proceso a través del cual un alumno, decíamos allí, alcanza un nivel de reflexión filosófica se desarrolla en tres momentos: a) el alumno toma conciencia de estar en un medio con el cual se relaciona; b) elabora generalizaciones que le permiten comprenderlo y ordenarlo; c) de nuevo vuelve del concepto general a la situación real no abstracta con una nueva visión más amplia y comprensiva.

El estudio que los alumnos han realizado hasta este momento cubre las dos primeras etapas; pero el discurso filosófico quedó incompleto.

Con las *dramatizaciones* se pretende proporcionar al alumno un sistema de *contrastación* con el que verifique si los conceptos que él maneja y expresa en lenguaje lógico-racional están realmente asumidos y asimilados como experiencia vital, o tan sólo sabe hablar de ellos sin poder aplicarlos y reconocerlos cuando se presentan a través de otro código-envase, es decir, en su realidad concreta. Los conceptos filosóficos sólo son válidos si sirven para interpretar y conocer la realidad; por el contrario, si se quedan en pura consecuencia de palabras más o menos bien ordenadas, son vacíos.

Por eso el alumno debe hacer la traducción del lenguaje lógico-secuencial y sucesivo propio de la expresión oral

y escrita a un lenguaje directo en donde el concepto no se exprese sólo a través de las palabras, sino que esté transformado en situación real vivida por unos personajes y matizado en el marco ambiental en el que éstos han sido colocados. Se trata, pues, de expresar lo abstracto desde lo concreto.

De esta manera, en el trasvase de un código a otro es donde se realiza la contrastación. Es este un proceso muy costoso y lento, pero sólo en él termina, a nuestro juicio, la experiencia filosófica: se cierra así el bucle desde la nueva perspectiva en forma de espiral.

Para realizar esta labor sugerimos a los chicos el siguiente plan de trabajo:

a) seleccionar algunos de los conceptos más importantes que han manejado.

b) construir con ellos una pequeña pieza dramática: obra de teatro, guión cinematográfico, o simplemente una narración novelada.

El trabajo se realiza en pequeños grupos, y la dinámica a seguir será, como siempre, compaginar el trabajo individual con el trabajo en grupo, para que el resultado sea verdaderamente una obra colectiva elaborada con las aportaciones individuales.

La idea es recibida con entusiasmo por casi todos los alumnos, aunque son conscientes de la dificultad que entraña. La realidad va a superar todas las previsiones.

Les damos unas orientaciones:

- seleccionar los conceptos que quieren dramatizar.
- concretar lugar, tiempo y personajes de la acción.
- dividir el tiempo general en unidades más pequeñas en las que aparecerá cada concepto.
- concretar los elementos de cada unidad, desde personajes que intervienen, hasta simbolismos, escenografía...

- elaborar el texto; aquí se pueden dar dos variantes:
- a) que cada uno (con la escena ya montada entre todos) escriba en su casa el texto, y luego se ponga en común en clase y se seleccione entre todos el definitivo;
  - b) escribir el texto entre todos. Cada grupo elige una variante que más le conviene.

Al final, aquellos escritos que se presentasen como piezas teatrales, serían representados. Esto último no pudo realizarse por falta de tiempo.

Hubiera sido interesante disponer de una cámara y filmar los guiones cinematográficos, pero de momento esto no estaba al alcance de nuestras posibilidades. Sin embargo, no deja de ser paradójico que un alumno no tenga posibilidad de manipular el código a través del cual está recibiendo el mayor porcentaje de la información que hiere su sistema perceptivo. Es una prueba más de la desconexión que existe entre la Escuela y la vida. Esta sigue adelante a ritmos acelerados y aquélla permanece instalada en una concepción que no dista mucho del sistema de transmisión de las escuelas medievales: la palabra oral y escrita. Incluso desde el punto de vista estrictamente filosófico, no es lícito explicar hoy la Teoría del Conocimiento sin incluir en ella la manipulación de la imagen.

En el capítulo siguiente haremos la valoración de este trabajo final de curso, en su doble nivel filosófico y pedagógico. Sin embargo, creemos conveniente comentar aquí algunas de las principales dificultades que los alumnos tuvieron que superar y que constituyen elementos decisivos en su aprendizaje intelectual, es decir, vital.

La primera nace del propio carácter del trabajo realizado. Los chicos se encuentran ante unos conceptos que creen tener asimilados, puesto que los han estado manejando durante todo el curso. De pronto su mente se queda en blanco,



no saben por donde empezar, sienten realmente angustia ante el vacío. Es una vivencia que ellos mismos expresan en sus Cuadernos y que se presenta con carácter contradictorio. Por un lado les ilusiona la idea de poder crear algo suyo, pero ven que es una tarea tremendamente difícil. Todo aquel que se haya encontrado alguna vez ante una situación parecida puede comprender este estado de ánimo. Es algo parecido a la sensación que experimenta un artista cuando necesita crear algo y no encuentra la forma correcta de objetivarlo. Otra vez debemos comentar algo muy importante respecto al tiempo. Todos los grupos pasan unos días prácticamente en blanco; no hacen nada, no les sale nada, incluso parece que se desinfla su entusiasmo inicial. Ante una situación semejante, podemos correr el riesgo de interpretar este período de tiempo como “tiempo perdido”: tendemos a medir el rendimiento escolar con los parámetros economicistas de una cadena de producción. Sin embargo, tal valoración es incorrecta, por que un buen día (depende siempre del proceso interno de cada grupo) empieza a hacerse la luz y se comienza a escribir. Ese período de tiempo aparentemente en blanco produce ahora sus frutos.

Los pasos siguen siendo todavía lentos y el escrito sufre muchas elaboraciones hasta llegar al resultado final. Hacen una primera redacción siguiendo más o menos las instrucciones generales, pero luego el profesor debe leer con cada grupo el trabajo e ir haciendo las observaciones pertinentes sobre aquellos aspectos que convenga matizar: desde elementos conceptuales que pueden quedar confusos hasta otros de carácter formal, lingüístico, literario, estético, escenográfico, etc... Sólo después de estas sucesivas correcciones puede darse por terminado el trabajo. En los ejemplos que pondremos a continuación no siempre ha sido posible llegar a trabajar hasta el final con cada uno de los grupos, y los trabajos adolecen de fallos y deficiencias.

La experiencia creativa, sin embargo, se ha dado en su sentido más profundo y de ella se han beneficiado los alumnos.

La segunda gran dificultad viene dada por la propia metodología del trabajo en grupo. Elaborar conjuntamente una síntesis de este tipo exige una gran coordinación, para lo cual es necesario superar previamente muchas dificultades.

Aunque en las Unidades temáticas anteriores parte del trabajo se realizaba en pequeños grupos, la falta de hábito y el exagerado individualismo podían dejar en labor puramente individual lo que estaba llamado a ser trabajo colectivo. Esto ahora es imposible, se encuentran sin textos, sin apoyo exterior y sin una estructura mental externa a la que acoplar unos conceptos sueltos; es el grupo, él sólo, quien ha de construirlo todo. Para esta tarea creativa se han estado preparando a lo largo de todo el curso.

La falta de tiempo nos impidió representar algunas de las obras escritas, tarea que les ilusionaba.

Como siempre, seleccionamos algunos ejemplos:

### *Ejemplo 1\**

#### Silencio

Son las siete y media de la mañana y, como sucede en cualquier familia, en la nuestra también comienza la “movida”; ¡Mami, el Danone! (1), se oye desde el dormitorio. Su nombre es Nuria y con casi ocho años no conoce clases

\*  
NOTA: Los números entre paréntesis remiten a los conceptos que los alumnos han querido dramatizar y que se encuentran al final de su narración.

de productos, sino marcas, y juega a las mil maravillas a las maquinitas de los bares, mejor aún que su papá, que tampoco se priva, algún vicio hay que tener ¿no?. Su mejor amiga es la televisión (2), junto con un pequeño perro, el pobre animal ha recibido las influencias de la pequeña pantalla, se llama Dartacán.

Mientras, Roberto y Josefina, ambos soportes de una típica familia, comienzan un día más, que será como los otros, normal sin nada especial, ¡ya no eran jóvenes para soñar! (3), y que será un espacio intermedio entre domingo y domingo, día fabuloso en que se van al campo con el disgusto que supone para los dos hijos mayores.

Esther y Roberto (como su padre) ya cada vez van menos (4), este domingo se quedan.

Unos estruendosos golpes en la puerta del baño nos hacen volver a la realidad. Es un piso algo viejo y por ello sólo tienen un cuarto de baño, pero les ha costado veinte años conseguirlo, e incluso pudieron comprarse hace algunos años un pequeño coche.

Como casi siempre, Nuria se había escapado sin lavarse las manos y pasar la revisión; mientras, el viejo héroe de guerra no logra ponerse la dentadura ante los gritos de sus queridos nietos. Roberto desiste, pero Esther no, tenía que emperifollarse, hoy tenía Mateas y le esperaba Juan, su última "adquisición" (5). Después del desayuno y de los habituales besos, D. Roberto coge el coche y se dirige al trabajo, no sin antes dejar a Nuria en la escuela entre gritos y quejarse indefinidamente por la subida de la gasolina, los terribles atascos por culpa de la gente que no usa el autobús y de la terrible contaminación que ni el ayuntamiento socialista trata de solucionar (6).

Una vez en la oficina su enfado comienza a remitir; una dulce sonrisa de secretaria es la causa de tan esencial cambio, pero, Roberto, recapacita, tienes mujer y tres hi-

jos, una envidiable reputación social y además, ya no estás para esos trotes (7).

¡Dos kilos de naranjas!. —Vaya, como está la vida. ¡Dos pesetas más que ayer!. Así no se puede mantener una familia—. Estamos en el mercado con la abnegada madre, y como se puede observar, sus cavilaciones no van precisamente encaminadas hacia los problemas que afectan al mundo. Su pequeño y cerrado mundo se reduce a un mercado, visitas sociales y a su casa e hijos (8).

Mientras ¿qué ha sido del señor Timoteo?. Esa especie de mueble al que hay que mantener porque también él cuando era joven nos mantuvo(9). Pues bien, después de enormes esfuerzos, ha logrado encajarse la dentadura y ya se dispone a bajar al parque con aquellos otros viejos contemporáneos suyos, que aún pueden arrastrar sus callosos pies. Sus mundos son distintos y cada día más reducidos (10); cualquier mañana de estas también él faltará a su paseo matutino.

¿Dónde están los niños?. Esos horripilantes bichejos pequeños que a medida que crecen se van comiendo el mundo para después ser absorbidos por él (11).

Nuria, la pequeñaja, es también la más lista. Esta evaluación ha sacado dos sobresalientes (uno más que su prima, que va con ella, —como añade siempre su madre—) (12). Es un bombón de cría, no es nada revoltosa, llega a su casa, enchufa la tele y allí se queda viendo Barrio Sésamo, el libro de Petete (gordo) y todos esos programas tan entretenidos con los que incluso puedes aprender a contar. Eso sí, para programa divertido (13) la película de la noche. Sus papás no le dejan verla pero, a veces, si llora un poco los sábados por la noche la dejarán quedarse allí, con toda la familia, alrededor de ese mundo mágico, mientras no de mucho mal. Nuria es como cualquier niña de su edad. También ella es déspota con sus amigas, entre las cuales hay verdaderas competiciones por quien tiene más muñecas y

que hagan más cosas. Este año su mamá le ha dicho muy seria que por cada sobresaliente que saque más que su prima, le comprará (14) otra muñeca. ¡Qué bien, seguro que es más grande y más bonita que la de sus amigas!.

Roberto es todo un deportista cuyas únicas preocupaciones son su cuerpo de atleta, ir aprobando todo y conseguir una moto con la que ligar estaría chupado. Sus padres están orgullosísimos de él: aprueba, aunque a trancas y barrancas, es trabajador y obediente (15). Por supuesto a su madre nunca le ha gustado su forma de vestir, causa de muchas discusiones, pero eso ya es algo que se ha dejado por irremediable.

Esther con sus 17 años ya es toda una mujercita. Hace todo aquello que es necesario para estar siempre preparada (16), en caso de que se le acerque algún varón en busca de caza. Bueno, la verdad es que las cosas han cambiado mucho, y por ejemplo, ella fue la que logró conquistar a Juan.

Juan tiene 16 años y es todo lo que una chica puede desear: lo suficientemente guapo como para no quedar mal y lo suficientemente enamorado para que Esther lo pueda manejar (17) sin ninguna dificultad; por supuesto su machismo innato, sino adquirido hace que se autoconvenza de que él es el que manda aquí.

Hay un Juan de los amigos, al igual que una Esther social, que reúnen todas las condiciones para ser populares. Ella es bonita, divertida, vacía y tonta (18).

Están en una época en la que se piensa, posiblemente en la única. Tienen problemas con ellos mismos y con casi todos los que le rodean. Se han refugiado el uno en el otro, y quizás por eso mismo, por verse tan solos se necesitan ¿se aman? (19).

Juan vive en otra familia media, algo menos acomodada.

da, que, como todas, goza de una maravillosa y comunicativa tarde de mayo.

\* \* \*

Es una soleada tarde primaveral y mientras en la radio vociferan con estupor los gritos de gol! gooooool!, en la televisión (20), a cuyo alrededor la familia está reunida, magníficos modelos de coches super cómodos, rápidos y lujosos, de todos modos inalcanzables, se pasean por maravillosos lugares y con unas señoras estupendas ¡qué suspiros (21) no provocarán!.

El enfado comienza a arreciar en Juan. —Parece que vamos a perder el partido— y con él se van trescientas pesetas que había apostado con sus amigos. Sus ojos se encapribitan y tras un fuerte y ruidoso puñetazo en la pared decide, a pesar de que tiene que estudiar (22), ir a dar una vuelta. Rápidamente busca sus pantalones tejanos y al no encontrarlos sus nervios se vuelven a vituperar, sus manos no paran quietas y la hoja del calendario es arrancada y arrollada bruscamente (22). De repente aparece en el salón e interrumpe con voz entrecortada y grave una de las pocas charlas que hay en la familia (23), claro, sobre dinero. —¿Quién ha cojido mis pantalones?—. El padre, no faltaría más, ante semejante irrupción reacciona más o menos de la misma forma: arroja el periódico al suelo, —periódico empapado desde la primera letra hasta la última, costumbre dominguera sin la cual el domingo quedaría (24) algo incompleto, quedaría vacío—, y

suelta al aire otro grito; la competición ha empezado, hasta la televisión parece que se ha asustado y ha bajado (25) su insinuante tono. Los gritos se suceden uno tras de otro y con voz insegura y temerosa María, su hermana, le informa sobriamente de que los pantalones estaban en su armario, pues ayer se los había puesto; lo que faltaba. La delicada voz de María no logró cambiar el ambiente, es más, lo violentó por su significado, María se había puesto los pantalones nuevos de Juan, sus pantalones que tanto le había costado conseguir, en los que tantas carantoñas había malgastado y que tantas horas de forzado estudio le habían costado (25), son unos tejanos estupendos. Sólo la presencia de sus padres la salvó de una segura tanda de bofetadas y golpes, que claro, María habría contestado a pesar de su inferioridad.

Juan, mordiéndose los labios, se dirige a su habitación cerrando con un estruendoso portazo. Se da cuenta que dentro de media hora le espera Esther, una amiga; él piensa que es el amor de su vida, pero realmente sabe que la utiliza, que la necesita para reafirmarse, para estar más seguro de sí mismo, para, en definitiva, poder pensar y llegar a creerse un hombre. (27)

Ah! ya es tarde y su maravillosa Esther le espera.

Mientras en casa de Esther una pequeña discusión más:

Roberto.—¿Donde vas?. (28) (29) (30)

Esther.—Salgo.

R.—¿Adónde?.

E.—A dar una vuelta, ahora vuelvo.

R.—¿Ya has estudiado?. Sabes que vas muy mal y se acercan los exámenes.

E.—Se el día en que vivo y ya he estudiado.

R.—¿Seguro?. Quedamos en que estudiarías todos los días.

E.—¡Ya te he dicho que ya lo he hecho!. Papá, por Dios, sólo pretendo salir un rato, no es para montar ningún drama. Además quedaste tú en que estudiaría todos los días, no fui yo quien lo dijo.

Josefina.—¿Qué pasa?. Hija mía ¿dónde vas?.

E.—Pretendía irme, pero ante semejante drama me quedo.

J.—¿Qué drama?. ¿Qué sucede?.

E.—Nada, sencillamente que no voy a provocar un conflicto familiar.

J.—Vete hija mía, y hablaré yo con tu padre.

R.—¡Esta juventud de hoy en día!. ¡Jamás se me hubiera ocurrido contestarle así a mi padre!. —El viejo mueble—. ¡Qué dos hostias me hubiera metido!. Ahora contra más confianzas se les da más se toman. (31).

Dentro de un pequeño y ruidoso bar:

Esther.—¿Recuerdas cuándo empezamos a salir?. Y pensar que fue en un rollo de discoteca.

E.—¡Y a mí que más me da la gente de mi edad, lo único que quiero es divertirme!.

M.—¡Divertirte! ¡Igual lo podías hacer a otras horas!

E.—Venga, mamá, no empecemos.

M.—¡La semana que viene no saldrás de casa.

E.—No me digas eso porque no lo voy a hacer, esta vez no.

M.—¡Ya te he dicho que no saldrás!.

E.—Me iré cuando me de la gana, aunque tú no quieras.

El silencio de la noche se interrumpe con una sonora bofetada y el reino del silencio más profundo vuelve a imponer su ley.

Si hemos llamado a ésto “silencio” es porque los personajes hablan, gritan pero no se entienden. Realmente



están separados por un silencio frío, oscuro, húmedo, que se palpa y difícilmente se puede romper.

Juan.—Bueno pero ahora es distinto, nos queremos, ¿no?.

E.—Perdona, no nos queremos, pero nos apetecemos. (32).

J.—Jolines, ya empezamos, ¿y qué más da?. Además si sólo nos apetecieramos ya nos habríamos cansado, porque llevamos cuatro meses y de hacer eso nada.

E.—Ya lo hemos discutido otras veces y todos son inconvenientes. No sabemos de donde vamos a sacar los anticonceptivos, porque si voy al médico con 17 años y soltera a que te recete la píldora, lo que le faltaba a la S. S. y ya sabes que mi madre sólo me ayuda en las cosas que no tienen importancia, si no me metía una hostia.

J.—Bueno, bien, vale.

Mira quien acaba de pasar, tu querida amiga Inma, esa pesada que no hace más que perseguirme.

E.—Si, antes te disputábamos como a un trofeo de caza, pero últimamente parece que se ha rendido, o quizás ya ha encontrado a otra persona para utilizar.

J.—Bueno, todos nos utilizamos, ¿no?.

E.—Se supone que en la amistad y en el amor no.

J.—¡Menudas amigas, siempre poniéndoos verdes, luchando y compitiendo por todo y al final tan amiguitas.

E.—No tendríamos que luchar sino considerásemos todo y a todos como una posesión.

J.—Y cuando ves que te arrebatan, tu propiedad o la crees arrebatada o, simplemente, que pelagra, viene

lo de los celos. ¿Tú estabas celosa de Inma?.

E.—No, bueno sí, un poco, pero no porque fuera ella. Se-  
mejante sensación la tengo cada vez que se que  
te lo pasas bien con otra persona que no sea yo.  
Supongo que a tí te pasará lo mismo ¿no?. No  
me desilusiones.

J.—Reconoce que a tí eso te encanta.

E.—No tengo la culpa de ello. Me han educado para ello,  
¿no?.

J.—Como siempre tú todo lo achacas a la educación.

E.—Bueno, piensa lo que te de la gana pero vámonos que  
es tarde y mis padres estarán esperando para  
poder gritarme y desahogarse conmigo. Ulti-  
mamente parece que soy yo la culpable de to-  
dos sus problemas.

Son las once de la noche y el retraso es considerable.  
Veamos los afectuosos recibimientos en sus casas.

En casa de Juan:

Juan.—¡Hola!. ¿Hay alguien en casa?.

Madre.—Sí, aquí estamos.

J.—¿Reunión familiar?.

María.—Sí, sobre las vacaciones.

Md.—Este año tu padre quiere ir al pueblo, yo a la playa,  
tu hermana de campamentos y supongo que tú,  
por fastidiar, preferirías quedarte aquí.

J.—Y como siempre iremos al pueblo.

Md.—Ya es hora de que tengamos una vacaciones todos  
juntos como cualquier familia.

Padre.—No somos millonarios, ni a la playa ni a campa-  
mentos, al pueblo.

María.—Pues yo no voy.

J.—¡A esa mierda de pueblo en la que no hay ni un alma yo no voy!.

M.—Antes bien que te gustaba, pero ahora, claro, está Esther.

J.—Eres una... ¡os podeís ir todos a la mierda!.

En casa de Esther:

Madre—. ¡Ya es hora de que vinieras!. Estaba muy preocupada.

Esther—. Tampoco es para tanto, además no me di cuenta de la hora que era.

M.—¡Claro!. ¿Cómo te vas a dar cuenta estando con esos amigotes con los que no puedes hacer nada bueno?.

E.—¡Ah!. Era eso. A tí no te molesta que llegue tarde a casa, sino que vaya con chicos. Cuando voy con Inma y llego tarde no dices nada, pero cuando estoy con Juan tiene que ser distinto! (gritando).

M.—A mi no me grites que soy tu madre.

E.—¡No te estoy gritando!. ¡Tú eres la que gritas!.

M.—Desde ahora te quiero en casa antes de las diez, ni un minuto más.

E.—Volveré cuando quiera, ya soy mayorcita. (39)

M.—¡Mientras que estés en mi casa volverás cuando yo quiera!.

E.—Eso no te lo crees ni tú.

M.—Piensa que lo hago por tu bien. (40)

E.—Deja que yo escoja lo que quiera. No me quites mi derecho a equivocarme. Además dime una razón objetiva por la que no puedo volver a casa cuando me apetezca. (41)

M.—¿Pero tú has visto a alguien de tu edad que vuelva a casa a estas horas?.

## IDEAS

1. Influencia de la publicidad.
2. Era de la imagen y de la publicidad.
3. Monotonía y autolimitación.
4. Intento de independencia de los hijos.
5. Posesión y comercialización de las personas.
6. Crítica absurda, constante y no constructiva. En ella no se expone ninguna solución.
7. Autolimitación y falta de creatividad.
8. Aislamiento del mundo exterior, de todo aquello que no es la familia.
9. Se mantiene a los padres no por cariño, sino por obligación o deuda.
10. Aislamiento del pasado.
11. Asimilación de los roles establecidos por la sociedad a medida que se va creciendo.
12. Competición y rivalidad ya desde niños.
13. Influencia de la tele. Es utilizada por los padres como guardería de los críos.
14. Estímulos materialistas.
15. Control de los padres sobre los hijos e intento de éstos por evitarlo.
16. Asimilación del papel propio de la mujer.
17. Manejo de las personas.
18. Necesidad de ser aceptada por el grupo.
19. "Te amo porque te necesito".
20. Influencia de los medios de comunicación.
21. Consumismo.
22. Descarga de la agresividad contenida sobre su entorno.
23. Falta de comunicación familiar.
24. Automatización y monotonía.
25. La agresividad produce agresividad.

26. Arraigado sentido de la posesión.
27. Dependencia y necesidad de alguien para tapar la autoseguridad.
28. Control de los padres sobre los hijos.
29. Falta de comunicación.
30. Establecimiento de unos patrones típicos para el hombre y la mujer según los cuales se comportan.
31. Comparación con el pasado.
32. Confusión entre sexo y amor.
33. No aceptación por la sociedad de la relación sexual sino es a través de su institucionalización.
34. Competición por las personas y utilización de las mismas.
35. Amistad= relación basada en la necesidad.  
Amor= relación basada en la necesidad.
36. Educación como clave del comportamiento.
37. Descarga de la agresividad de los padres y de sus problemas sobre los hijos.
38. Distintos grados de dominación y jerarquía en la familia.
39. Deseo de independencia de los hijos.
40. Necesidad de los padres de creer que dominan y protegen a sus hijos.
41. Deseo de los hijos de tomar decisiones propias y de elegir.

## Ejemplo 2

### FELIX Y LOS OTROS

#### NARRADOR

Esta es la historia de Félix, de cualquier Félix, de cualquier hombre, de cualquier persona que tiene unas ideas, unos gustos, unas costumbres, una manera de ver la vida, y quiere ser fiel a sí mismo. Y es también la historia de los otros, sus amigos que son tan buenos como Félix, y que también tienen sus gustos y sus ideas.

Pero Félix choca con los otros. El grupo de amigos no admite sus "rarezas". Siempre hay personas "raras". ¿Sabéis?. Y el grupo no los admite, los rechaza, sólo porque no cumplen lo que el grupo manda.

Pero, ¿quién es el grupo para decirle a Félix lo que debe hacer, a dónde debe ir, cómo debe pensar?.

Lo cierto es, sin embargo, que Félix necesita del grupo. Sin él se siente sólo, desplazado, marginado.

¿Qué hacer?. ¿Seguir sus propios caminos aunque el grupo lo rechace o integrarse en él renunciando a lo que quiere?.

Esta la historia de Félix y los otros.

(Los protagonistas aparecen en clase, mientras el profesor...).

#### PROFESOR

—Las Heras

#### FERNANDO

—Si

PROFESOR

—Un 6. Liso

—Si

PROFESOR

—Un 3. López

—Si

PROFESOR

—Un 4, Martín

—Si

PROFESOR

—Un 5. Orlando

JAVI

—Si

PROFESOR

—Un 1. Pardo... ¿No ha venido Pardo?. ¿Pardo?

ALUMNOS

—No ha venido

(En aquel momento sonó un timbre que indicaba el final de la clase).

PROFESOR

—¡Esperad un momento!. Todavía no he acabado

(En el ambiente se hace notar el nerviosismo. Todos ansían salir para relajarse los nervios).

PROFESOR

—Sanz

FELIX

—Si

PROFESOR

—Un 2. Suárez

CARLOS

—Si

PROFESOR

—Un 4. Talavera



—Si  
PROFESOR

—Un 7

(El profesor sale de la clase y los 5 amigos quedan comentando sus notas)

ESCENA 2

LUIS

—Yo tengo un 8. ¿Y vosotros? ¿Qué tal?

JAVI

—Ja, ja. ¡Genial!. El cabrón este me ha cateado con un 1.

CARLOS

—¡Va! Yo como siempre, un 4. ¿Y tú Félix?

FELIX

—Un desastre. ¡Lo que me faltaba!

FERNANDO

—Lo mío ha estado bien, un 6. ¡Qué copiada! Esto... cambiando de tema, ¿mañana qué?

FELIX

—¿Dónde vamos?

JAVI

—Ya empezamos. ¡Siempre igual! ¡Qué aburrimiento!

FERNANDO

—¡Está bien! Iremos...

CARLOS

—A Linsthon's, joder. ¡Y callaros ya!

(Linsthon's era un pub, al cual iban los fines de semana)

FELIX

—Podíamos ir a la "Ideal". Es un bar de otro estilo,

algo tranquilo y podemos encontrar sitio para sentarnos.

CARLOS

—¡No te sobres tío!. ¿Qué dices?

LUIS

—Pero que manía. ¡Has agarrado una perra!. ¿Y cuando veo yo a Maite?

NARRADOR

Como alguna otra vez, la propuesta de Félix, había sido rechazada. Lo malo no era ésto, sino que los demás apenas proponían sitios nuevos.

Cuando dos individuos quieren realizar un proyecto, siempre hay un perdedor y un ganador. Se establece una dominación de uno respecto al otro.

En el grupo existen una serie de normas que el individuo ha de aprender y realizar para la supervivencia del mismo. Si el individuo no acepta las normas impuestas por el grupo, se siente desplazado. En él surgen luchas internas, en las cuales duda entre aceptar las normas del grupo para ser feliz en él o mantener sus propias ideas, lo que lleva consigo una serie de desavenencias con los miembros del grupo.

FELIX

—Pues... esperad. ¿Qué os parece Bohemios?

JAVI

—Eres un plomo. Siempre con esos dichosos bares. ¿Acaso te aburres donde vamos?

FELIX

—No...

JAVI

—¡Ah!, bueno, no encuentras rollo

FELIX

—¡No es éso!

FERNANDO

—¡Hombre! Pues a mí no me desagrada la idea

CARLOS

—¿Tú también? ¡Esto es imposible!

FELIX

—No propongo nada más. Sois insoportables

JAVI

—¡Oye, oye! Que el insoportable aquí lo eres tú. No me vengas con chorradas

FELIX

—Si tan mal os parezco, decídmelo, y no os volveré a molestar más.

LUIS

—No te pongas así, que no es para tanto. Y tú, Javi, mira a ver si cierras un poco la boca

JAVI

—No, si encima la culpa la tendré yo. Y además ¿quién eres tú para mandarme callar?

FERNANDO

—¿Pero queréis dejar de discutir? Cuando os ponéis a la defensiva no hay quien os aguante

FELIX

—Además, vosotros, ¿no pensáis cambiar nunca de sitio?

JAVI

—¿Y para qué?

FELIX

—Para sentirte más a gusto, mantener mejor tu equilibrio, tu vida y...

JAVI

—No me vengas con rollos filosóficos

FELIX

—Nunca proponéis sitios nuevos, y siempre protestando. Pero ¡jala!, todos como corderitos donde siempre.

LUIS

—¿Ya empezáis?

FERNANDO

—¿Lo queréis dejar ya?

FELIX

—¡Está bien! Iremos donde queráis

*ESCENA 3*

NARRADOR

Y fueron, naturalmente, donde el grupo quiso. La fachada de Linsthon's era de color negro. La puerta permanecía abierta, desde afuera se oía la ruidosa música. Penetraron en el local, el ambiente estaba enrarecido; las mesas estaban dispuestas ocupando el fondo del pub, nuestros amigos ocuparon la mesa situada más al fondo, en un oscuro rincón.

JAVI

—¡Mira tío, qué cuerpo!

CARLOS

—¡Y la delantera!

FELIX

—Joder, no te pases que te va a oír

CARLOS

—¿Y qué me importa a mí? ¡A que si me meto con ella se queda conmigo?

JAVI

—Si es que están deseando éso. Son unas chupasangres. ¡Mujeres!. Todas son iguales, no sirven más que para una cosa

FELIX

—No sé cómo puedes criticar tanto a las mujeres cuando no sabes vivir sin ellas

JÁVI

—¿Qué no sé vivir sin ellas? Pero ¿de qué vas?

FELIX

—A mi me lo vas a decir, sólo piensas en las mujeres, en estar con ellas, y cuando no estás con alguna te dedicas a criticarlas

CARLOS

—¡Venga ya, Félix! ¡Déjate de rollos!. Javi tiene razón, todas son iguales.

JAVI

—No, déjalo, Félix tiene razón, yo querría encontrar alguna tía...

LUIS

—Pero,. Javi, ¿qué te pasa?, ¿eres tú?

JAVI

—Si, querría encontrar alguna para pasar un buen rato

(Todos comenzaron a reir)

JAVI

—¿Habéis visto a aquellas dos de allá? ¡Vaya cuerpo! ¡Vamos a acercarnos! ¡Ven Félix, a ver si te convences de que de ellas sólo puede sacarse una cosa, y hay que aprovechar

FELIX

—No, yo prefiero quedarme. Id vosotros.

#### ESCENA 4

NARRADOR

Félix prefirió quedarse sólo. Estaba harto de que sus amigos siempre criticaban a las mujeres, cuando él sabía que sin ellas no eran nada. Y luego venían riéndose de él, llamándolo “romántico”,

como si aquéllo fuera algo malo. No aceptaban su manera de ser en ningún aspecto, y se reían también, porque siempre era el único que se quedaba sin ligar. Ultimamente eran muy frecuentes los enfrentamientos, pero él tenía que defender sus ideas, sus gustos, sus aficiones. Aquéllo no podía seguir así, tenía que hacer algo, la situación era cada vez peor, pero, ¿qué podía hacer?.

(Entra MARTA)

MARTA

—¡Hola!

FELIX (se sobresaltó)

—¡Hola!

MARTA

—¿Qué haces aquí tan solo?

FELIX

—Estaba pensando. No tengo ganas de estar con nadie, prefiero estar solo.

MARTA

—¿Quieres que me vaya?

FELIX

—No, quizás conocer a gente nueva me pueda ayudar. ¡Siéntate!

MARTA

—¿Has venido solo?

FELIX

—No, mis amigos están allá con unas chicas

MARTA

—Si, son mis amigas

FELIX

—Y tú ¿por qué no estás con ellas?

MARTA

—Porque me apetecía venir a sentarme aquí contigo, y además aquéllos van a formar parejitas y no me

ha gustado ninguno de tus amigos  
(FELIX sonrió)

MARTA

—¿De qué te ríes?

FELIX

—Es que... me sorprende que hayas dicho éso

MARTA

—¿Por qué?

FELIX

—Porque pienso lo mismo que tú, y mis amigos se ríen de mí. Además me alegra que lo hayas dicho. Mis amigos estaban equivocados, tenía yo razón.

MARTA

—¿En qué?

FELIX

—Según mis amigos todas soís iguales. Yo pienso, que aparte de ligar, se puede entablar una buena amistad.

(Entre tanto llegan los amigos de ambos)

FERNANDO

—Como ligas ¿eh?

CARLOS

—¡Vaya, vaya con Félix!

JAVI

—No hagas caso de éste, a todas les dice lo mismo y...

LUIS

—¡Venga Javi, no empieces! ¡Déjalo en paz! ¿no?

GLORIA

—¡Venga Marta! ¡Vamos que es tarde!

NARRADOR

Las chicas salieron del pub y alguien dijo que habían quedado para el día siguiente, con ellas, en la peña, pero Félix, estaban pensando en lo sucedido, en aquella chica.

ESCENA 5

NARRADOR

Era por la tarde, cuando Carlos y Luis llegaron, Fernando y Javi, llevaban ya bastante rato allí, Félix todavía no había llegado y el tiempo pasaba... A las 8.30 sonó el teléfono.

LUIS

—¡Diga!

FELIX

—Soy yo, Félix

LUIS

—¡Jo tío! Ya podías venir, llevamos más de dos horas esperando que te llegues por aquí

FELIX

—Lo siento, pero este libro de Orwell es demasi

LUIS

—¿Quién?

FELIX (riendo de la ignorancia de su amigo)

—Orwell, un importante escritor  
(CARLOS se acerca al teléfono)

CARLOS

—¡Jai Félix! ¿Por qué no vienes?

FELIX

—Es que... no puedo

CARLOS

—Bueno tío, vete a paseo y piérdete. ¡Ah! Y otra vez cuando quedes con alguien te llegas por ahí, porque si no lo tienes claro

FELIX

—Iros a la porra, si estuviérais en mi lugar, os quedaríais en casa. Adios

CARLOS

—Chao, pive



(El teléfono se cortó, y los cuatro amigos se miraron con caras extrañadas pensando en lo estúpido que era su amigo. JAVI fue al cuarto y salió de él con dos botellas y cuatro vasos. Todos se volvieron a mirarle y sonrieron. Se sirvieron su alucinante bebida y comenzaron a hablar de su queridísimo amigo)

JAVI

—Será idiota, el inútil ese. No sé por qué no viene con lo bien que nos lo vamos a pasar si vienen las tías esas.

CARLOS

—¿Os imagináis la cara que pondrá Marta, cuando vea que su pichoncito no ha venido?

(En ese momento, a la vez que CARLOS hablaba, FERNANDO Y JAVI comenzaron a imitar a la feliz pareja)

LUIS

—Fernando, corta y saca el costo

FERNANDO

—Tío, que plomo eres

(Así comenzaron a liarse un canuto, ya que querían prepararse antes de que ellas llegaran. Todo el ambiente comenzó a impregnarse de su característico aroma)

NARRADOR

Sonó el timbre y llegaron las chicas. Todos se miraron y escogieron a sus parejas, alguien quedó sola esperando a Félix. Ella era la única que no se reía de él. MARTA había observado la poca comprensión que Félix recibía de sus amigos. Y ella estaba dispuesta a darle todo el cariño y la ayuda que Félix necesitaba. Eran las 10 cuando las chicas se marcharon y los cuatro amigos se quedaron nuevamente

solos, el ambiente estaba cargado y comenzaron recoger todo para irse a casa)

CARLOS

—¡Vaya guateque casero que nos hemos montado!

FERNANDO

—Javi, trae la bolsa para tirar los papeles

CARLOS

—Si hubiera venido Félix, hubiéramos acabado antes

JAVI

—Anda, no me acordaba de él. ¿Qué estará haciendo ahora?

CARLOS

—Como siempre leyendo sus raros o dulces libros

LUIS

—Ese inútil, donde esté un comic de ciencia-ficción que se aparte lo demás

FERNANDO

—No sabe más que leer y encerrarse en su cuarto, con esa estúpida música

JAVI

—No me extrañaría nada que Félix nos hubiera dicho que estaba en casa leyendo y se hubiera ido con alguna tía macizorra

CARLOS

—Piensa que el niño no puede, a lo mejor es que...

FERNANDO

—Si siempre hace igual. El otro día en la disco, ¿visitéis como estaba sentado y quietecito?

LUIS

—Es un plomo, me tiene hasta las narices. Cuando empieza a hablar de sus estúpidas cosas me pone a 100

CARLOS

—Me lo dirás a mí. Cuando fui a su casa sólo sabía

hablar de que vaya mal que nos lo montamos, que no sabemos hablar de nada más que de tías, y cantidad de cosas más que ahora no recuerdo.

**JAVI**

—¡Y la manera cómo está en clase!. ¿Qué decís?. Siempre echándonos en cara que había elegido ciencias por no separarse de nosotros, será gilipollas.

**FERNANDO**

—Dejaros de decir tontadas, y pensar donde vamos mañana, porque si os acordáis mañana es fiesta.

**JAVI**

—¿Por qué no nos vamos a la disco?

**CARLOS**

—Vale tío, pero como vayamos a algún sitio más me quedo sin pelás y comprender que tengo que fumar

#### *ESCENA 6*

**NARRADOR**

Al día siguiente se reunieron en la parada del autobús

**FELIX**

—No tengo ganas de ir a la discoteca

**FERNANDO**

—Tú nunca tienes ganas de nada, tío, no sé como te lo haces

**CARLOS**

—Este tío es un desganao

**LUIS**

—Lo que pasa es que tiene ganas de jodernos. Pero

lo malo es que no lo consigue

FELIX

—Tíos, lo siento, pero no tengo ganas de soportar vuestras impertinencias

CARLOS

—Pues te largas, yo no te lo impido, todo lo contrario, me lo pasaré mejor sin tener que pensar en tí

FERNANDO

—No os preocupéis, hoy no se irá y ¿sabéis porqué?

CARLOS

—Claro, hoy estará su queridísima Marta en la discoteca

FELIX

—Parecéis unos críos

(FERNANDO retirando un poco a LUIS  
de los demás le susurró:)

FERNANDO

—Si no me equivoco este tío quiere pasar de nosotros

LUIS

—Por mi parte puede hacer lo que quiera. Últimamente, no se lo que le ocurre, está muy raro

#### ESCENA 7

NARRADOR

Cuando los amigos entraron en la discoteca, fueron por la consumición, siempre era lo primero que hacían. Habían bebido antes, pero nunca tenían bastante

FERNANDO

—¿Qué? ¿Vamos a ver el panorama?

LUIS

—Naturalmente. Pero yo no voy a ir muy lejos.

¡Mirad esa!

FERNANDO

—¡Qué bombón!

LUIS

—¡Voy a por ella!

(Antes de que LUIS terminara de decirlo,  
CARLOS se acerca a la chica y comienza a ha-  
blar con ella)

LUIS

—Será cabrón

JAVI

—Eso te pasa por avisar

LUIS

—Pues ésto no queda así. Yo la ví primero  
(Tras decir ésto se acercó hasta donde es-  
taba CARLOS con la chica)

LUIS

—¡Hola! ¿Qué tal? Me llamo Luis ¿y tú?

GLORIA

—Gloria

LUIS

—¿Bailas?

GLORIA

—¿Ahora?

LUIS

—Si. ¿Por qué no?

GLORIA

—Bueno

Carlos y Gloria se dirigieron a la pista y co-  
menzaron a bailar, mientras Carlos volvió con  
sus amigos

CARLOS

—Será capullo

FERNANDO

—Bueno tío, mala suerte. ¡Eh!, mirad esas cuatro.  
Para mí la rubia. ¡Vamos!

FELIX

—No, yo prefiero quedarme aquí

FERNANDO

—Bueno, como quieras

JAVI

—¡Ahí están las de siempre, Marta y sus amigas!

CARLOS

—¡Bah!. Esas nos esperan

FERNANDO

—¡Vamos a por esas otras, venga! ¡Vente Félix!

NARRADOR

Los cuatro amigos se acercaron a las chicas y empezaron a hablar. Mientras Félix se sentó y comenzó a pensar en Marta, la quería mucho, pero tenía miedo de hablar con ella, pensaba que se reía de él como lo hacían sus amigas. Pero a la vez creía que era una chica distinta a las demás. Entonces, la vió, ella le dirigió una sonrisa y se acercó a su lado.

MARTA

—¡Hola!

FELIX

—¡Hola!

MARTA

—¿Qué tal?

FELIX

—Ya ves aquí pensado

MARTA

—Siempre estás pensando. ¿En qué lo hacías esta vez?

FELIX

—¿Porqué no vamos a algún sitio tranquilo donde se pueda hablar?

MARTA

—De acuerdo

NARRADOR

Salieron de la discoteca, y mientras los amigos de Félix que los habían visto...

CARLOS

—¿Has visto?. El niño se ha decidido

LUIS

—Lo más seguro es que ha sido ella quien ha tomado la iniciativa, él no se habrá atrevido, es tan tímido

*ESCENA 8*

NARRADOR

Ya es muy tarde, los cuatro amigos salieron de la discoteca, mientras tanto en un pequeño y tranquilo bar, Marta y Félix continuaban hablando de su cosas

MARTA

—¿En qué piensas?

FELIX

—En la discusión de esta tarde

MARTA

—Por éso estabas sólo en la discoteca ¿no?

FELIX

—Si

MARTA

—Y ¿porqué no los dejas?

FELIX

—No lo sé. ¡Anda, vámonos, se está haciendo tarde!

NARRADOR

Félix acompañó a Marta a su casa. De camino a la suya, no dejaba de pensar en la frase de Marta. “¿Por qué no los dejas?”. Al llegar a su casa fue directo a su habitación. Era la más pequeña de la casa, pero la tenía muy bien distribuída. Estaba forrada de posters y dibujos de todas clases, que cambiaba continuamente. La cama estaba debajo de la ventana, a su lado, bien a mano, la “columna”. En frente, la mesa de estudio y un armario con estanterías llenas de libros de todas clases. Encima de la puerta un baffle.

Se sentó encima de la cama, estaba un tanto cabreado, pero no tanto como antes, su conversación con Marta le había tranquilizado, pero continuaba pensando...

FELIX

—Eso digo yo, ¿porqué no los dejo?. Ultimamente están todos imposibles, cualquier cosa que digo, sólo sirve para discusión. Estamos muy desunidos, parece mentira con lo bien que empezamos cuando nos conocimos, pero de éso, hace ya dos años!. Ahora, tengo a Marta, y si los dejo, puedo buscar con ella otros amigos. Pero ¿qué tonterías estoy diciendo?. (Quedó callado durante un rato). Si los dejo, por fin podré ser yo, no tendré que defender mis pensamientos, pero, no puedo hacerlo... Me es imposible, estaré sólo. Tienen una buena arma para defenderse, además después de dos años... sin ellos estaría perdido. Pero ellos tampoco demuestran ser mis amigos, la prueba está en esta tarde, en pocas palabras me han dicho que me fuera. Y ellos ¿qué pensarán?.



Seguramente se quedarán muy anchos sin mí. Pensarán que por fin se han quitado de encima al aguafiestas de turno, el que les chafa los planes con las chicas, o al pesado de Félix con sus libros y poesías. Pero ¿qué le voy a hacer si ese es mi mundo?

**NARRADOR**

Felix reflexionó sobre los dos años que había pasado con Carlos, Luis, Nano y Javi, la mayoría eran cosas y ratos buenos y superaban con creces las discusiones y ratos malos pero, había algo que le estaba obligando a dejarlos. Entre estos pensamientos se quedó dormido. Por la mañana fue a buscar a Carlos y se dirigieron hacia el Instituto. Cuando estuvieron todos juntos habló con ellos.

*ESCENA 10*

**FELIX**

—No, no pienso volver a ir con vosotros

**FERNANDO**

—¡Vamos chico!. No te lo tomes así, lo de ayer fue una broma.

**FELIX**

—No me lo tomo de ninguna manera, pero pienso hacer lo que os he dicho

(Todos se miraron sin saber que decir, ninguno creía que Félix fuera capaz de hacerlo)

**LUIS**

—¡Está bien, tú sabrás lo que haces!

**NARRADOR**

Félix entró en clase un poco sonriente, él tampoco se creía capaz de abandonarlos

### *Ejemplo 3*

## *EL GRAN TEATRO DEL MUNDO*

### *INTRODUCCION GENERAL*

Es difícil comenzar una introducción ya que no sabes cómo expresar todo lo que significa el libro escrito para un autor, en este caso para las autoras.

Se trata de una recopilación de diferentes circunstancias en las que todos nos hemos hallado alguna vez. Queremos analizar, y que vosotros analizéis, el comportamiento humano, sin otra pretensión que la de la conocernos un poco más.

Deseamos una especial atención al lenguaje empleado. No creáis que a veces nos volvemos vulgares o demasiado refinadas sin darnos cuenta. Lo hacemos a propósito ya que pensamos que es el adecuado para cada personaje y circunstancia. No se puede usar el mismo lenguaje para una persona enfada, como es el caso del matrimonio, que para una persona que se cree superior, es el caso del monarca o de la profesora.

Hemos dividido el libreto en cuatro actos totalmente independientes los unos de los otros. Cada uno refleja una situación diferente.

También pedimos especial atención a un hecho que nos ha parecido importante. Es el siguiente:

dos de las escenas representan los sueños: las quimeras, y los otros dos las realidades que, en algún caso pueden estar realizándose ahora o en un futuro muy próximo.

No queremos deciros qué escenas son las unas y las otras esperando que vosotros mismos las descubráis.

Para terminar decir que esperamos que os guste nuestra obra. Hemos puesto nuestro mayor empeño e imaginación en que así fuese.

Las autoras

## BREVE INTRODUCCION AL ACTO PRIMERO

Todos conocemos las típicas riñas familiares en las que todos se enfurecen y el motivo principal de la discusión queda velado por otros problemas.

La felicidad que buscaban mediante su unión y que no era sino el afianzamiento de su persona en la sociedad inmediatamente próxima (querían conseguir una seguridad en sí mismos) se tuerce con el paso de los años.

El desengaño, la rutina diaria, la tristeza que proporciona el pensar que en esta vida no se ha hecho nada, no se ha luchado por una idea, el sentirse vacío y, sobre todo, el creer que ésta ya no te puede ofrecer gran cosa, desemboca en malas caras y distanciamientos cada vez mayores, en disputas que terminan por romper el hilo que sujetaba al rutinario matrimonio.

Este pequeño fragmento es tan sólo un extracto de la vida de numerosas personas que por no perder la seguridad conseguida cayeron en el más profundo sopor. Se lo dedicamos a ellos con el propósito de que despierten de él.

### ACTO PRIMERO

#### *Un matrimonio común*

En una casa de una ciudad cualquiera se halla una familia sentada a la mesa. Mientras los pequeños comen y callan, el matrimonio conversa.

La mujer, llamada Samisu (sumisa) interroga al marido, Andros (que significa hombre, macho), sobre varias cuestiones.

Pero dejemos la narración y pasemos a escena donde los personajes continúan la charla:

—¿Cómo te ha ido el trabajo? —pregunta la esposa—.

—No me hables, estoy harto, —contesta—. El jefe se enfada conmigo por cualquier cosa, incluso por la más insignificante. No sé lo que le pasa. Fíjate cómo será que esta mañana... Bueno, te lo voy a contar desde el principio.

Esta mañana me ha llamado a su oficina y como siempre he ido; me ha mandado terminar unos informes que no eran demasiado importantes. Hasta aquí todo normal. Pues bien, no hago más que sentarme en mi sitio y coger la máquina de escribir y vuelve a llamarme por el interlocutor para preguntarme si ya había acabado, claro, yo le he dicho que no. ¡Y como se me ha puesto!. Me ha llamado de todo: vago, irresponsable, que no valía para nada, en fin, que estoy negro. Y si...

(interrumpe Samisu)

—Yo pienso que, a parte de ser muy exigente, ha tenido uno de esos días malos. Algún pedido importante no habrá llegado y tú has cargado con todas las culpas.

—Ya sé, pero por eso no tiene porqué pagarlo conmigo. Si no fuera porque os tengo que mantener... (con un tono de lástima).

—Hombre, yo te comenté que quería trabajar y me contestaste que ni hablar, que la mujer está para cuidar de los hijos y del marido.

(Entre tanto los niños han terminado de comer y de disponen a ir al colegio. La madre sale a despedirlos esperando que el ambiente no esté caldeado a la vuelta).

—Juanito, ten cuidado, no corras. —le aconseja la madre. Pedro, pórtate bien y haz caso de lo que te mande la señorita.

—Anda hijo, no hagas mucho caso a tu madre; pero pórtate bien ¿vale?. Y cuida de tu hermano.

(los chicos ya se han marchado y la pareja continúa).

—A lo que íbamos, —dice Andros—. no he querido que trabajases para que no tuvieras preocupaciones, para que tu vida fuese tranquila y para que nuestros hijos tuvieran una madre que les cuidase.

—Te recuerdo que los niños también son tuyos y que necesitan de tu presencia tanto como de la mía, y muchas noches no tienen siquiera un beso tuyo. Y en cuanto al trabajo, ¿te crees que en casa no se trabaja?.

—¡Pero no compares tu trabajo con el mío!, —replica— (con una tenue ironía). A tí te lo hacen todo las máquinas. Aprietas un botón y ¡ya está!.

Por el contrario, yo tengo que soportar a hombres aburridísimos y cenas de negocios que me tienen hasta la coronilla.

—¡Si, si!. Cenas de negocios. ¡¡¡Con putas baratas!!! —estalla la esposa—.

—Ya salieron los malditos celos —también grita él—. Ves cosas donde no las hay, ¿acaso crees que todas las noches me encuentro con una mujer?.

Que poco me conoces (con un aire apesadumbrado).

Para que lo sepas, estoy matándome a trabajar como un negro para que tú puedas lucir un peinado todas las semanas y para que tus hijos puedan ir a un buen colegio de pago.

—Trabajarás muy duro para mí, pero los peinados se me lucen en la cocina y en el baño. ¡No sé para

qué demonios voy! (las lágrimas empiezan a relucir en su rostro).

—¡No, si aún encima se quejará de que no salimos!.

—¡Claro que sí!. Pepa la de Ramírez se va con su marido todas las noches.

(—aparte—: Debe de estar como un higo).

Y lo peor de todo es que me lo pasa por las narices siempre que nos vemos. Mientras que yo te tengo que esperar hasta bien entrada la madrugada.

Dime ¿cuándo salgo yo? ¿eh?. ¡Tú!. Tú, te vas con los amigos, y cuando no estás trabajando estás de cenas de negocios. Tus famosas cenas.

Me paso el día fregando, lavando los platos y tú de palique con los amigotes.

No me ayudas desde que nos casamos. Tú sentado en el sillón, leyendo el periódico y hasta las zapatillas te las tengo que traer yo.

—Es tu obligación de esposa. si no ¿para qué te casaste?.

—Para aguantar al marido ¿no?.

—Yo cumplo yendo a la oficina y trayéndote un sueldo cada mes. Y tú debes de hacer lo que te corresponde, administrar el dinero, que por cierto no se te dá muy bien que digamos.

—Administrar, lavar, comprar, y tú de juerga. Y si en alguna fiesta hablo con un amigo armas una escena de mucho cuidado. Y si no te gusta como gasto el dinero en la casa, quédate y yo voy a la oficina.

Porque ya estoy harta de tus reproches. Un día de estos cojo las maletas y me marcho para no volver. ¿me oyes?. Para no volver.

—¡Si, claro!. Con tu mamá.

Pero si eres incapaz de enfrentarte sola a la vida. Si no fuera por mí, ¿qué harías tú, infeliz?.

—¿Sabes por qué?. Porque esta es una sociedad machista en la que la mujer se halla siempre por debajo del hombre. Tienes que obedecer y aguantar. Estoy cansada de aguantar tus malos humores, tus manías, tus reproches. Me estás amargando la existencia con lo que me haces sufrir.

Cuando nos casamos creí que lo nuestro era amor, pero ahora para lo único que me quieres es para que te haga la comida todos los días y para que te caliente la cama todas las noches.

Pero mi “querido macho ibérico”, las mujeres, llamadas vulgarmente “sexo débil” ya no os soportamos más. ¡Tu madre te va a calentar!.

(La acción queda cortada y aparecen en escena Mafalda y Susanita).

Mafalda, que había observado la escena, se ve sorprendida ante la presencia de su amiga y sus pensamientos se interrumpen:

—Mafalda, ¿le gusta a vos la muñeca que me regaló mi papá?. Cuando sea mayor yo tendré un hijo como éste, y una casa muy linda, y un marido amable y cariñoso que me quiera mucho, y cuando se vaya a trabajar me quedará cosiendo, lavando y me llevaré al pive al cole.

A vos ¿no le gustará casarse y tener pivitos?  
¡Ay!... ¡Es tan lindo!.



## BREVE INTRODUCCION AL ACTO SEGUNDO

Vivimos sin lugar a dudas en una sociedad jerarquizada.

En las casas, en el trabajo, en la escuela, en fin, en todas partes se refleja este hecho.

Ortega y Gasset hablaba de ello en su libro *La rebelión de las masas*.

En este pequeño diálogo, en el que aparecen dos seres totalmente diferentes como el rey, defensor de la jerarquía, y el mendigo, de la igualdad, se nos narra el ser o no ser de las clases.

El vagabundo se nos presenta como defensor de la idea de que el pueblo se sublevará y el monarca defiende todo lo contrario. Así es como transcurre la acción.

Lanzamos a los lectores las siguientes cuestiones: ¿Podrá sublevarse alguna vez el pueblo? ¿Tiene conciencia de clase inferior? ¿Desea de verdad la igualdad o por el contrario le interesa que las clases existan?...

### ACTO SEGUNDO

#### *El rey y el mendigo*

La historia comienza en los aposentos reales donde duerme apaciblemente el señor del reino. Está soñando, y en sus sueños aparece insistentemente un mendigo con el que habla... Pero... oigamos lo que dicen:

—¡Pero qué dices infeliz, —grita el rey tras un comentario de su enemigo—. ¿Acaso crees en serio que el pueblo se sublevará contra un monarca?.

¿Contra mí que soy de origen divino? (con tono de burla).

No. El pueblo querrá y apoyará siempre a su señor. ¿Qué haría si no les guiase alguien superior a ellos? —(con cierto aire paternalista)—.

—Subestimás a tu pueblo rey ingrato. Son igual que tú y puede que más inteligentes. Pero a ellos no les favoreció la fortuna como a tí. No disfrutaban de tus privilegios: pero sí saben de la injusticia de los poderosos, y algún día, al unísono, todos levantarán sus brazos y os derrocarán.

—Desgraciado, levanta de tu sueño y mira a tu alrededor. Siempre habrá reyes y duques, grandes señores porque ellos son los elegidos, los que han de gobernaros y vosotros tendréis que obedecerlos.

Si no estuviéramos nosotros el caos sería total. Si el alcalde no impartiera justicia los delincuentes robarían en nuestras casas con comodidad; si no existiera la justicia de los sabios los necios no pagarían las posadas, no existiría un orden, el equilibrio se rompería. Cada cual haría lo que más le gustase en su propio beneficio.

Siempre ha de haber alguien que mantenga el orden establecido, es decir, siempre ha de existir un único poder para evitar el caos.

M.—Os entiendo majestad. Sé el porqué de vuestra postura. Queréis conservar el poder, vuestra seguridad. Para eso debéis tener al pueblo oprimido, por debajo de vos. Hacéis lo posible para que el pueblo no se rebele. Lo reprimís.

No lo queréis, sólo lo utilizáis porque os beneficia y os ayuda a manteneros donde estáis. El pueblo llano es el instrumento de vuestro poder.

Mediante él podéis lucir bellos trajes, poseéis tierras, palacios, hacéis bailes, viajáis...

La plebe son las ruedas donde apoyáis vuestro imperio de grandeza y vana sabiduría.

R.—Y para qué sirve sino. ¿Acaso piensas que un campesino podría ocupar mi lugar?. No. Ese campesino sólo vive para comer, dormir y tener hijos, y lo único que le interesa es ésto y sobrevivir. Nada más. No tiene inteligencia, son inferiores.

El poder nunca podrá recaer sobre sus sucias manos. No son seres capaces de disfrutar de los placeres de la vida, son corderos a los que hay que guiar y de los que se saca el máximo provecho. No piensan, no sienten, no viven.

El rey, el supremo los manda con benevolencia. Es único, insustituíble, en él reside el poder divino de la gloria. En él, sólo en él reside la sabiduría.

M.—En tu mundo de cristal, —le contesta el vagabundo—, no ves que el pueblo se levanta poco a poco.

Un día habrá un gobierno cuya única ley sea la justicia, la igualdad, y la libertad. En la que todo sea de todos. No habrá más luchas por el poder, ni jerarquías. El pueblo será del pueblo y para el pueblo.

R.—¡Deliras! —el rey se ha enfurecido pero mantiene la calma—. Siempre habrá alguien superior a tí. Sino soy yo lo serán mis descendientes, pero nunca conseguirás que todos sean iguales —ha adoptado un aire de comprensión, de superioridad— (el piensa que lo es y actúa como tal)—.

El padre mandará sobre el hijo, el maestro sobre el aprendiz, el alcalde sobre su municipio, el sacerdote sobre los fieles, y el rey, ¡YO!, SOBRE TODOS.

M.—¡Es cierto!, —dice resignadamente—. Hasta que un día el pueblo se levante de su sueño y tome conciencia de su propio sometimiento. Entonces se revelará y ese será vuestro fin.

—¿De veras crees que el pueblo se despertará?.

(Aquí la acción queda interrumpida por la aparición en escena de Libertad:)

—¡Oh!... ¡Obreros!

Eso que están armando con maderas debe ser una barricada.

¡Y levantan un cartel!. ¿Será la REVOLUCION SOCIAL?...

No, no creo que ninguna revolución social sea de gran categoría, con todos los ambientes al exterior y cocheras optativas.

## BREVE INTRODUCCION AL ACTO TERCERO

La historia de la aspiradora y de la escoba es algo muy conocido pero no muy comprendido.

Cuando nacemos no estamos solos, a nuestro alrededor hay un medio, en el que tenemos que vivir. Por pura herencia biológica queremos que se nos acepte porque nos dá satisfacción, conlleva a su vez una seguridad. Cuanto mayor sea la adaptación al grupo mejor nos sentiremos. El que domina al medio ya está aceptado por él.

La aspiradora es la muestra de las personas que han triunfado en la vida, que son aceptadas. Mientras que la escoba, rechazada por los hombres, se encierra en su pequeño mundo de seguridad. ¿Quiere decir ésto que la aspiradora no necesita de la seguridad que le ofrece el medio?. ¡Si lo necesita!; pero sabe que si no lucha el mundo acabará por despreciarla.

A ambas el mundo en el que viven les proporciona una seguridad que necesitan, pero mientras que la aspiradora se esfuerza por avanzar, la escoba se va arrinconando en su espacio.

A lo largo del diálogo observarán que los argumentos de la escoba no varían ya que no tiene otros con los que rebatir los de su compañera de cuarto. En el fondo ambas piensan igual pero aquélla no quiere admitirlo.

Tiene miedo de que descubran que admira a la aspiradora, que le gustaría ser como ella; pero su orgullo le impide reconocerlo y lo único que logra es autoengañarse.

Presentamos a los dos personajes y a su historia y el lector decidirá cual es el mejor.

## ACTO TERCERO

### *La aspiradora y la escoba*

(La aspiradora luce un lacito azul en el cuello. Está limpia y pulida, y además es un poco engreída.

La escoba está vieja, estropeada por el abandono. Se encierra en sí misma).

En el cuarto trastero se encuentran cada noche las dos rivales. La nueva aspiradora de la casa le va contando lo que sucede día tras día en la mansión, los cambios que hay en ella. Una noche la conversación parece más interesante que de lo normal:

A.—¡Ay que familia! ¡están todos locos! —se queja la aspiradora—. El niño no aprobó y su madre diciéndole que su compañero saca mejores notas que él. Que es un perezoso...

El padre que si con los líos de la oficina no sabe si le van a despedir o no.

¡en fin!. Ya te digo, una casa de locos. Y la madre como está enfadada lo paga conmigo, llevándome de un sitio para otro. ¡¡¡Como si yo fuera un cachivache!!!.

Esa mujer no sabe lo que hace. He aspirado la misma habitación por lo menos tres veces. ¡Estoy más cansada...!.

E.—Esto es culpa tuya. Si fueses como yo estarías en el cuarto sin preocuparte lo más mínimo; si has escobado ésto o aquélllo.

Ya ves, y soy un “desperdicio de la sociedad” y ¡tan feliz! —con un orgullo amargado—.

A.—Pues por mucho que digas prefiero los ajetreos de la casa a estar aquí, siempre metida en el cuarto y estar amargada como tú.

Además te han arrinconado porque no has luchado por salir de aquí. Tu felicidad es pura comedia.

E.—¡Eso no es verdad! —grita—. Yo estoy contenta entre estas cuatro paredes. Trabajo poco y no tengo que soportar malas caras.

Y qué quieres que haga yo si me arrinconaron. Ya cumplí con mi deber y muy bien por cierto —con un tono de envidia—. No me apetece ser nada como tú —continúa el tono de envidia—.

A.—No digas estupideces. Lo que tienes es envidia y te gustaría seguir siendo la que limpiase la casa. Ser tú la que hicieras el trabajo.

Pero no tuviste el suficiente coraje para evolucionar y salir de este cuartucho. Preferiste quedarte aquí entre basura y no luchar.

E.—¡Ya te he dicho antes que prefiero quedarme entre “trastos” como tú dices, sin luchar!.

¿Qué quieres que haga uno solo contra la sociedad entera?. Los primeros días me desesperaba y luchaba por volver a lo que había sido pero por más que lo intenté no me hicieron caso. Al final me conformé con mis cuatro paredes y unos cuantos trastos viejos tan inútiles como yo, pero me hacían compañía. Y ahora vienes tú con luchar, ¿de qué sirve?, ya ves al final acaban todos como yo.

A.—¡No!. En esta sociedad tienes que luchar por evolucionar. No como tú que querías seguir estando en la cúspide sin cambiar.

No te arrinconaron, te arrinconas, te vencen si te dejas vencer. Ciertamente puedes caer en el error de pisar a otros, pero ahí está tu lucha. ¿Crees acaso que se es mejor, que se te pisa estando encerrado en un cuarto?.

Yo no sé si esta sociedad es mejor o peor pero sí sé que no se consigue nada encerrándote siempre.

(Se interrumpe la acción y aparece la mamá de Mafalda. Está haciendo limpieza general y encuentra sus libros de estudiante).

—¡Mis piezas de música!

¡Mis trece años!.. La profesora Giambartoli

¡Pobre!... Ella creía que yo llegaría a ser una gran pianista...

¿Pobre ella?

(Mientras en otro lugar Manolito lee un libro:)

—“Nadie vale por lo que tiene sino por lo que es.

¡Vamos!... ¡Si el que no tiene, ni siquiera es!.



## BREVE INTRODUCCION AL ACTO CUARTO

La educación actual, la de siempre, es sin lugar a dudas el mejor modo de enseñar y aprender una serie de preceptos, normas, formas de hablar...

Aquí queremos representar a dos tipos de niños: el que obedece a todo lo que se le manda, conformista y el que por el contrario duda y pregunta, no se conforma con lo que le dicen sus mayores; quiere saber más, conocer el por qué de las cosas.

Quisiéramos hacer un inciso sobre la educación punitiva de la que todos hemos sido víctimas y lo seguimos siendo. Estamos sometidos a ella porque no conocemos otra clase en nuestro llamado "mundo civilizado". Aunque bien podemos remitirnos a un pequeño pueblo "salvaje" de Australia, nos referimos a los Arapesh. Se trata de un pueblo en el que impera la paz, el amor y la comunidad ante la violencia, el odio y el individualismo, que es lo que impera en nuestro mundo. Es una lástima que éste no sea un grupo muy conocido ya que si fuese así la gente podría tomar ejemplo y quizás nuestra civilización mejorase un poco.

Si bien este relato está visto con un cierto tono humorístico no por ello carece de fondo. Queremos resaltar que la educación recibida es decisiva en la futura personalidad del individuo, en su madurez. Si consiguiéramos que la educación de los niños fuera menos disciplinada, (refiriéndonos como disciplina a los malos tratos y no al orden que sin duda siempre debe de haber pero con la suficiente libertad) lograríamos unas personas de provecho y sin traumas, así la humanidad sería más feliz.

Para nosotras esta escena es la más fundamental ya que de ella se derivan todas las demás. Si encontráramos una forma de educar sin imponer, y si consiguiéramos ponerla en práctica, entonces todos los demás problemas dejarían de serlo. Todos esperamos que así sea.

## ACTO CUARTO

### *El sí y el no*

Dos niños se encuentran en la clase solos. Es la hora del recreo. Uno de ellos ha sido castigado (el malo) y el otro le está reprendiendo (el bueno).

—¿Ves?. Esto te pasa por no tener educación. Hay que respetar y aceptar lo que dicen los mayores sin rechistar

M.—¡Si claro, aunque no tengan razón! —responde Miguel (el malo)—

B.—Hay que obedecer a los mayores siempre  
La sabiduría reside en las buenas formas

(Aparece en escena la señorita)

S.—Supongo que ya te habrás calmado y sabrás lo que son buenos modales y educación. Pero por si acaso observa: Pepito Sánchez, ven aquí

—Si señorita

—¿Vas a contestar a todas las preguntas que te haga?

—Sí, señorita

—Pepito, ¿hay que obedecer a los mayores?

—Si, señorita

—¿Hacer todo lo que mandan?

—Si, señorita

—¿Y sin rechistar?

—Sí, señorita

(Mientras Miguel el “malo” observa atentamente con sarcasmo en sus ojos)

—¿Debes hacer los deberes todos los días?

—Sí, señorita

—¿Por qué?

—Bueno, pues... porque... ¡Porqué sí señorita!

—Buena respuesta Pepito, buena respuesta. ¡Pero qué inteligente eres!

—Para que veas Miguel que es más inteligente que tú le voy a preguntar cosas de la clase. Vamos a ver:

—¿Cuáles son las provincias de Andalucía?

—Son: Almería, Cádiz, Jaén, Córdoba, Granada, Sevilla, Huelva y Málaga, —lo ha dicho como si fuese una tonadilla—.

—(Mirando a Miguel). Muy bien, muy bien. ¿Cuál es el río que pasa por Madrid?

—El Manzanares —con música—.

—Y ahora la última pregunta: dime el presente de indicativo medio pasivo del verbo:

—

S.—Como veo que eres un chico muy listo te voy a hacer otra pregunta: ¿A que todo buen alumno dice sí a todo lo que le preguntan?

B.—Sí, señorita

S.—Vamos Miguel, ahora tú. Dime cuál es la capital de Polonia.

M.—No lo sé.

S.—¡Señorita!

M.—No lo sé... señorita

S.—Está bien, ya veo que no sabes nada, ni siquiera contestar a una pregunta fácil.

Te voy a hacer otra clase de pregunta: ¿Hay que obedecer a los mayores?

M.—Si tienen razón sí, si no la tienen no... señorita

S.—¡Así no se contesta! —gritando—. Pero, calma, continuemos. ¿Debes hacer los deberes todos los días?

M.—Sí, señorita.

S.—Vaya, parece que eres un poco más razonable. ¿Por qué debes hacerlos?

M.—Porque debemos conocer las cosas para saber distinguir lo bueno de lo malo.

S.—No está mal la respuesta. Bien, ¿a qué todo buen alumno dice siempre que sí a lo que le preguntan? —con un tono de exigencia, esperando que la contestación sea satisfactoria—.

M.—Bueno, yo pienso que no siempre has de contestar sí, ya que quizás la respuesta requiera un no rotundo. No estoy de acuerdo con los profesores que quieren tener la razón todas las veces, además lo único que les interesa es acaparar la atención de todo el mundo sin importarles la participación del alumno

S.—¡¡¿Es así como debes de contestar a un profesor? ¿Dónde están tus buenos modales?!!

¡¡¡Yo soy tu superior y has de hacer lo que te ordene. Soy mayor que tú, más inteligente. Por lo tanto me debes un respeto.

Un profesor debe poner orden. Qué pasaría si cada uno de vosotros hiciera lo que le diera la gana. Menudo caos. Yo soy aquí la autoridad. ¿Entiendes?!!!

Te quedarás castigado hasta que recobres la conducta. Tendrás un cero en conducta.

¡Eres un desperdicio de la sociedad. Nunca llegarás a nada!

Señor Sánchez puede marcharse a casa. Estoy se

gura de que su buena conducta se reflejará en sus notas.

(Interrumpen Mafalda y Manolito):

—Lo bueno de estos primeros días de clase —dice Manolito— es que la maestra todavía no conoce bien a cada alumno.

Para ella por ahora somos todos más o menos iguales, no hay mejores ni peores ni nada.

(Mafalda le contesta):

—Tienes razón, pero ya verás que pronto se termina en cuanto se dejen conocer los pelotilleros...

FIN

## Ejemplo 4

### ¿HUIDA O LUCHA?

*Puntos que se tratan en la historia:*

*Manipulación:* observar sobre todo la que ejercen Antonio sobre la hija y la amiga sobre Elena.

*Control mental:* el que ejercen los padres sobre los hijos aunque indirectamente.

*Amor:* el que nace entre los jóvenes, Fernando y Elena.

*Competitividad:* entre dos familias?. Entre los empleados de una empresa.

*Lucha de clases:* entre las dos familias; es uno de los puntos que más hemos querido reflejar.

*Libertad:* En el caso de Elena y más tarde la búsqueda y el ansia de libertad por parte de Fernando.

*Amistad:* entre Fernando y Manolo, o entre Elena y Merche.

*Conductas:* aprendidas por imitación.

*Presentación de los personajes:*

*Familia López:*

Señores de López: María Angustias (46 años), y Carmelo (48).

Hijo: Fernando (21 años).

Hija: Carmen (24 años).

Hija: Matilde (16 años).

Amigo de Fernando: Manolo (22 años)

Esta familia es de Valdepeñas (Ciudad Real)

*Familia Laborda:*

Sr. Laborda, (viudo): Antonio (50 años).

Hija: Elena (19 años)

Amiga de Elena: Merche (18 años)

Esta familia de es Santander

*Argumento:*

La familia López abandona el pueblo. Su destino es Santander. Vivían en Valdepeñas y tenían problemas económicos debido a que Carmelo estaba en paro. Ahora han tenido que desplazarse a Santander, donde el cabeza de familia va a entrar a trabajar en una empresa cuyo jefe es Antonio, el Sr. Laborda.

## ¿HUIDA O LUCHA?

### PRESENTACION

El título que hemos elegido para esta representación es “¿Huida o Lucha?”, porque queremos reflejar las distintas opciones que un individuo puede realizar ante una misma situación.

Vivir es elegir.

Pero para cada persona la elección viene condicionada por el grupo en el que vive.

En esta obra hemos pretendido reflejar cómo es la sociedad y los mecanismos de control que ejerce sobre sus individuos.

Nuestra intención ha sido poner en práctica unas ideas teórico-filosóficas y esperamos que lo hayamos conseguido.

Váis a poder observar cómo una sociedad jerarquizada, como la que encontraremos en esta historia, lleva a una diferencia de clases sociales: los de arriba ocupan el Poder y los puestos de privilegio e intentan por todos los medios mantenerse en ellos. Los de abajo, por su parte, aspiran también a ocuparlos, y como consecuencia se inicia la lucha por el Poder que da lugar a la competitividad.

Esto trae unas consecuencias negativas para el desarrollo del individuo. Pero ¿es qué alguien intenta evitarlo?. No, incluso el grupo tiende a transmitir estas ideas de generación en generación, como se ve en este caso.

A ésto es a lo que llamamos todos con desprecio y antipatía “manipulación”. Fijaos en la forma de ser manipulada Elena, una joven demasiado dependiente de su padre. Pero no os desesperéis: no todo van a ser valores negativos, porque también hay, como en toda sociedad, un valor positivo por el que merece la pena luchar: el amor.



Este amor que surge entre unos jóvenes como los que hemos conocido en esta historia; o la amistad que unas veces es verdadera como en el caso de Manolo, o es una “amistad” superficial como en el caso de Merche.

Pero... ¡Silencio! ¿de qué están hablando estos dos?...

*Narrador 1:* Todos estos problemas de los que hemos estado hablando se ven reflejados en la vida de unas personas conocidas mías. Se trata de la familia López que abandonó su pueblo, Valdepeñas, hace unos días. Vinieron aquí a Santander, porque tenían problemas económicos, ya que Carmelo estaba en paro. Ahora ha encontrado trabajo en una fábrica. Su dueño se llama Sr. Laborda. Aquí es muy importante... ¿Le conoces?.

*Narrador 2:* Sí, ¡como no!.

*Escena 1:* Llegada a Santander

M. Angustias: — Buenos días, ¿qué tal has pasado la noche en el nuevo piso?.

Carmelo: — No me hables. He estado la noche en vela por esos malditos coches.

M. Angustias: — ¡Fernando!. ¡Qué vas a llegar tarde a la Universidad!.

Fernando: — Ya voy, mamá; que no quiero llegar tarde desde el primer día.

*Narrador 1:* Fernando llega a la Universidad y ve muchos rostros desconocidos.

Fernando: — Parece que todos me miran. ¿Me adaptaré a este ambiente? ¿Tendré

pronto amigos?. Si no fuera tan tímido...

(De repente suena el timbre).

Fernando: — Tranquilo, Fernando.

*Narrador 1:* Al mismo tiempo el Sr. Carmelo conoce a su superior, el Sr. Laborda.

(En el otro lado del escenario aparecen los Sres. López y Laborda, presentándose sin oírse la conversación.

*Narrador 2:* Comienza una nueva vida para ellos. Día a día se van incorporando a ese ambiente social.

*Escena 2:* (1 de noviembre)

*Narrador 1:* Han pasado ya unos días, pero Fernando no acaba de incorporarse a su grupo de la Universidad. Tiene la necesidad de contar a alguien sus inquietudes.

Fernando: — Voy a escribir a Manolo; es el único que me comprenderá y quizás pueda ayudarme; creo que yo también lo haría por él.

*Narrador 1:* Arranca una hoja de su cuaderno aún sin estrenar y comienza a escribir como un autómeta.

Fernando: — ¡Hola Manolo!. ¿Qué tal estás?. Espero que bien, yo estupendamente. Me lo paso muy bien. He conocido a gente nueva... ¡Basta ya!. ¡Te estoy hablando como un idiota!. Estoy harto de estar solo, nadie me ayuda; ya no aguanto más. Te escribo porque tengo un grave problema: me encuentro

aislado, sin nadie que me eche una mano. Estoy a puto de estallar; la gente es egoísta, cerrada; estoy harto, incluso de este cielo gris y pesado, lloviendo todo el día... Estoy agobiado, tengo un humor de perros. Es difícil seguir adelante sin ninguna ayuda.

En cambio, en mi familia todos parecen contentos; tu ya conoces a mi hermana Matilde; ella es muy abierta, y no como yo. Además mi padre está muy ocupado con su trabajo intentando no defraudar a su jefe. Por si fuera poco están preparando una fiesta para la inauguración de una fábrica. Toda la familia está pendiente de esta fiesta y no voy a molestarles con mis problemas de siempre. Tu eres mi único amigo y el único con el que puedo desahogarme.

Hasta pronto, espero tu carta, y en la próxima espero darte mejores noticias.

Fernando

*Narrador 1:* ¿Cómo interpretas la carta de Fernando?

*Narrador 2:* Me parece que está totalmente hundido.

*Narrador 1:* Su estado de ánimo es normal en cualquier persona que tenga que cambiar de un ambiente conocido y dominado a otro extraño al cual le cuesta integrarse. Fernando está en lucha consigo mismo.

*Escena 3: (12 de noviembre)*

- Narrador 1:* Carmelo llega del trabajo cansado y malhumorado.
- Carmelo: — ¡Fernando!. Apaga la radio. ¿Es que no se puede estar tranquilo en esta casa?.
- M. Angustias: — ¿Qué pasa?. ¿Te ha ido mal el trabajo?.
- Carmelo: — No me hables. Esto es insoportable. El jefe es un dictador y los empleados unos “pelotas”; sólo piensan en ser más que los demás y conseguir un ascenso.
- M. Angustias: — No te preocupes, ya se solucionará. Estoy preocupadísima porque no sé qué ponerme para la fiesta. No he asistido nunca a un ambiente de esa categoría.
- Narrador 1:* A Carmelo, parece que no le van muy bien las cosas ¿no?.
- Narrador 2:* A todos nos molesta la actitud típica del pelota que lo único que quiere es escalar puestos. Esto es desagradable, aunque normal en una sociedad competitiva.
- Narrador 1:* Y para colmo, le falta la comprensión de su mujer.
- Narrador 2:* Es claro que hay una total incomunicación entre ellos.
- Narrador 1:* Pero no se acaba aquí todo; mira lo que ocurre ahora:

*Escena 4: (13 de noviembre) Fiesta de la inauguración de la fábrica.*

Sr. Laborda: — Por favor, sirva más champán. ¡Hombre!. Si están aquí el Sr. López y familia. ¿qué les parece la fiesta?:

Fernando: — ¡Eh, papá!. Esos amigos quieren saludarte.

Sr. Laborda: — ¿Qué tal?.

Sr. López. — Este es mi hijo mayor. Tengo otras dos hijas, pero a esas ni se les ve el pelo; en cambio a este chico parece que le cuesta más relacionarse.

Sr. Laborda: — Es natural, en estas fiestas no hay gente joven de su edad. Espera, voy a llamar a mi hija para que te presente a sus amigos.

(Fernando saluda tímidamente a Elena. Ella le acompaña hacia el lugar donde están sus amigos).

Elena: — Ven, te voy a presentar a mis amigos. Fernando, esta es Merche, mi mejor amiga.

Merche: — ¿Este no es el hijo del empleado de tu padre?.

(Esto hizo que Fernando se sintiera inferior. También en una fiesta notaba que había distinción de clases).

Elena: — Fernando..., vamos, te voy a enseñar mi jardín.

*Narrador 1:* Durante toda la noche siguen hablando hasta que la fiesta termina. Como ves la diferencia de clases sigue vigente. ¿Qué te ha parecido Merche?.

*Narrador 2:* Ha dejado en inferioridad a Fernando. Pero Elena, a pesar de ser rica, ha dejado buena impresión en él. Obsérvalo.

Fernando: — ¡Qué bien me lo he pasado!. Parece mentira que me haya divertido en una fiesta como esta. Pero con una chica como Elena ésto es fácil, no es como las demás. No sé si debo hacerme ilusiones con ella.

(En estos pensamientos Fernando se quedó dormido)

*Escena 5: (15 de noviembre)*

(Terminadas las clases, Fernando camina de prisa por los pasillos de la Universidad. Observa pensativo toda la gente que pasa por su lado; ninguno tiene tiempo para nada, ni siquiera para saludar, pero eso no es extraño para él. Alguien le llama).

Merche: — ¿Ya no saludas, o qué?. ¿Tan orgulloso te has vuelto de repente?.

Fernando: — Perdona, no te había visto.

Merche: — ¿En quién estarías pensando...? ¡Ah, por cierto, ahora que me acuerdo, ¿has visto a Elena por aquí?.

Fernando: — ¿A Elena?. ¿Es que estudia aquí?.

Merche: — Sí, vamos al aula 25; si quieres, pásate por allí luego; aunque, sinceramente, no creo que sea ese... tu ambiente.

Fernando: — Bueno, me pasaré esta tarde.

*Narrador 1:* Era le primera vez que Fernando se alegraba de ver a Merche. Se empezaba a dar cuenta de que sentía algo especial por Elena. Incluso esperaba impaciente la hora de salir de clase.

Fernando: — ¡Ya es hora!. Me voy a dar prisa.

*Narrador 1:* Entonces Fernando fue a buscarlas, ¿no?.

*Narrador 2:* Sí; pero como te puedes suponer, no estaban.

*Narrador 1:* Pronto verás el comportamiento de Merche, y para darte una idea, te voy a contar la conversación de Merche y Elena camino de casa.

(Elena y Merche. Escenario: la calle)

*Merche:* — ¡Ah!, me había olvidado de que había quedado con Fernando a la salida... Pero no tiene importancia...

*Elena:* — ¿Por qué dices eso?. A mi me parece muy simpático.

*Merche:* — Pero... ¡cómo has podido caer tan bajo!. Ese chico no tiene tu categoría. Al fin y al cabo, tienes que pensar lo que dirá tu padre. El es tu único apoyo, y tienes que mantener tu posición.

*Elena:* — No te pongas así; sólo he dicho que me parecía simpático. Y aunque sintiera algo más por él...

*Merche:* — ¡Ja, ja, ja...! Pero... ¡no me digas que te has ido a fijar en ese chico!.

*Narrador 1:* ¿Has visto?. Elena se deja convencer por su amiga. En realidad, la opinión de su padre también influirá en ella. Aunque es su interior, es su subconsciente, hay algo que la intenta convencer de que no debe ser así. Camino de casa, se encuentra con sus propias reflexiones y su propia conciencia. Le gusta tratar bien a las personas que ella quiere, como Fernando; pero tiene miedo del que dirán. En su mente aparecen una y otra vez las palabras de Merche:

(Elena sola en el escenario, y voz de Merche):

“pero... ¿cómo has podido caer tan bajo?”.

Elena: — No, no lo entiendo; a mí no me importa que mi padre gane más dinero, ni que tengamos un coche mejor...  
¿Qué es ésto? ¿una competición?  
¿por qué no podemos ser amigos por ésto?.

*Narrador 1:* Mientras, Fernando también va pensando.

(Entra Fernando en escena. Voz de Fernando):

Fernando: — Bien, Fernando; ya lo has visto: has vuelto a fracasar. Tus amigos se han ido. No pienses que vas a tener amigos; todos te rechazan. De lo que no estoy seguro es si es por mi carácter, por mi situación, por... ¡Yo qué sé!. Pero, ¡qué más dá!. Aunque me duele ésto que ha pasado con ella; tengo que hacer algo. Estoy seguro de que es la imbécil de Merche la que ha hecho ésto. Bueno, pero, ahora sonríe, Fernando. Que no se note que lo pasas mal y que no tienes amigos; que nadie piense éso, y menos los de casa.

*Escena 6 (22 de noviembre)*

*Narrador 1:* Como ves, todo lo que Fernando había conseguido en unos días, se está derrumbando por la insolencia de Merche. Pasados unos días, está



dudoso, pero al final coge la agenda de su padre y marca el teléfono de casa de Elena.

(Después de unos breves minutos Elena cuelga el teléfono muy pensativa. En escena el Sr. Laborda y Elena)

Sr. Laborda: — ¿Quién era, Elena?

Elena: — Nadie, un amigo.

Sr. Laborda: — ¿Qué amigo?. ¿No me lo quieres decir?.

Elena: — Sí, papá, es Fernando, el hijo del Sr. López.

Sr. Laborda: — ¿Cómo?. ¿Y sales con el hijo de un empleado mío?.

Elena: — No salgo con él; pero, si fuera así, ¿qué pasaría?.

Sr. Laborda: — No, nada, Elena. Perdona que me haya puesto así. No soy nadie para meterme en tus asuntos, pero... no me gustaría que luego dijeran mis empleados que el hijo de uno de ellos sale con la hija del jefe.

Elena: — Papá, no te pongas así, te sienta fatal.

*Narrador 1:* Ya ves cómo la diferencia de clase sigue presente.

*Narrador 2:* Pero Fernando, respecto a esto, también tendrá problemas, ¿no?.

*Narrador 1:* Sí, todo sucede cuando su madre...

(En escena M. Angustias y Fernando)

### *Escena 7:*

M. Angustias: — ¿A quién has llamado, Fernando?.

Fernando: — No importa, mamá, cosas de los estudios.

*Narrador 1:* ¿Es qué Fernando tiene miedo de lo que pueda decir su madre?

*Narrador 2:* Y ahora que ya han pasado unos días se va a plantear otra discusión.

*Escena 8:* (2 de diciembre)

M. Angustias: — Oye, hijo, no te lo tomes mal, pero me gustaría saber con quién sales. Tu ya sabes que puedes confiar en mí.

Fernando: — Sí, no tengo por qué ocultarlo. Es con Elena, la hija del Sr. Laborda.

(M. Angustias se quedá sorprendida).

Fernando: — ¿qué pasa?... ¿por qué te has quedado así? ¿por qué me miras de esa forma?.

M. Angustias: — Pero, ¿estás seguro de lo que haces?. Yo... no pensaba ésto; creía que salías con una chica como tú.

Fernando: — ¿qué quieres decir con eso de “como tú”? ¿es qué yo soy diferente?.

M. Angustias: — No te lo tomes a mal, pero ella tiene otra posición, otras ideas, y además... ¿qué pensaría la gente?.

Fernando: — ¡Y a mí que me importa la gente!. ¿Qué van a pensar, eh?.

M. Angustias: — ¿No te lo imaginas?. Dirán que vas por su dinero, que ya se sabe, porque siendo la hija de...

Fernando: — Sí, siempre pensando en el que dirán, sin contar con mis sentimientos. ¡Ya estoy harto!.

*Narrador 1:* Por parte de las dos familias, ya ves que aumentan las discusiones.

*Narrador 2:* Pero, ¿tan importante es para ellos el “que dirán”?.

*Narrador 1:* Sí, desde luego. Esto se debe a que

son de diferente clase social; unos se sienten superiores a los otros por su posición. Te voy a contar cómo influye en Elena todo esto. Ella se da cuenta de que Merche y su padre piensan lo mismo.

*Escena 9: (entra en escena Elena)*

Elena: — Es raro, viniendo de mi padre. Es de las pocas veces que se ha enfadado conmigo. El, que siempre está de buen humor y que se desvive por mí... De todos modos no es la primera vez que salgo con un chico; tengo diez y nueve años y nunca me ha dicho nada. Es la primera vez que se enfada por eso. No quiero que se enfade conmigo. Le diré a Fernando que no me llame a casa.

*Narrador 1:* Ya ves, Elena sigue vinculada a su padre y no quiere perder su apoyo.

*Narrador 2:* ¿Y a Fernando, quién le ayuda?.

*Narrador 1:* Al día siguiente Fernando recibe carta de su amigo Manolo. La carta no era larga, pero Fernando sabía que era la respuesta a la suya.

*Escena 10 (23 de noviembre)*

(Sale Fernando leyendo con voz de Manolo)

Voz de Manolo: “Hola, Fernando, recibí tu carta hace unos días. Pero, chico, te veo muy desanimado. Tienes que levantar esos ánimos. Mira, eso es normal, porque hasta que no te habitúas...

*Narrador 1:* La carta seguía con esperanzas y ánimos.

Fernando (sonriendo): “Este sí que es un amigo”.

*Narrador 1:* Ahora habrás notado quién ayuda a Fernando. A pesar de los obstáculos, Fernando y Elena siguen viéndose; quedan en el bar al que acostumbran a ir.

*Escena 11:* (6 de diciembre)

Fernando: — ¿Llevas mucho rato esperando?.

Elena: — No, no, da igual.

Fernando: — Es que hoy he tenido una discusión con mi madre.

Le he dicho que salíamos juntos y me ha echado un sermón.

Elena: — A mi me ha pasado lo mismo.

Fernando: — ¿Tú crees que la posición y el dinero es motivo para que no podamos salir juntos?.

Elena: — Pienso lo mismo que tú; pero dependo tanto de mi padre... No me gustaría enfadarle; no sé qué haría sin él.

Fernando: — ¡Otra igual!. Eres tan producto de tu padre como las latas que fabrica.

Elena: — Piensa lo que quieras, pero tengo que seguir con él.

*Narrador 1:* Fernando en esos momentos piensa en coger las maletas y marcharse con su verdadero amigo.

Ha comprendido que no puede luchar contra esta sociedad.

Fernando: — Bueno, me voy a casa; tengo que hacer las... De todas formas, espero volver a verte.

(Elena se quedó impresionada con esta frase pensando que tenía un doble sentido).

*Escena 12 (7 de diciembre)*

*Narrador 1:* Fernando ha decidido huir de esta sociedad que no está hecha para él. Escribe una carta con tristeza, pero con esperanza al saber que es su única salida. Una carta para ese amigo único que tiene lejos de allí, pero lo siente siempre muy cerca.

*Voz de Fernando:* “¡Hola Manolo!. Te tengo que contar tantas cosas... No todas son buenas, pero son muchos los recuerdos que guardo de estos días.

No te puedo hablar de todo ello ahora, pero no te preocupes, ya que si todo sale bien, cuando recibas la carta, estaré llegando, huyendo de esta familia, de esta sociedad, de esta ciudad a la que ya no aguanto más.

Me he hartado de aguantar sus miramientos, sus hipocresías, sus luchas sociales, su represión... Nadie me deja pensar como quiero, han intentado coartar mi libertad, a mí que no puedo estar atado ni sujeto a algo. Han intentado ridiculizarme, engañarme. Incluso mis padres, pero ya te lo contaré.

Lo dejo todo por volver ahí, donde estás tú. Vuelvo con vosotros, y eso me mantiene contento. Sí, siento hacer todo esto, porque hay muchas personas a las que no podré olvidar, y se quedan muy, muy lejos... gente que no volveré a ver nunca... Te escribo

para que me esperes, porque pronto estaré ahí, y todo volverá a ser como antes. Hasta muy pronto.

Tu amigo, Fernando”.

*Narrador 1:* Fernando, como ves, ha elegido la opción más fácil, la huida. Como decíamos al principio de la historia, no ha podido aguantar esta sociedad competitiva, clasista y cerrada. Pero no ha luchado contra ella, y se ha refugiado en el pasado volviendo a su pueblo.

*Narrador 2:* ¿Entonces Fernando se ha dejado vencer por la sociedad?

*Narrador 1:* ¿Qué te parece si retrocedemos en el tiempo, y le damos una segunda oportunidad?. Han pasado unos días desde que Elena y Fernando discutieron. A ver cómo se desenvuelve Fernando en esta segunda alternativa.

*Escena 13* (Elena y Fernando coinciden en la Universidad. 18 de diciembre).

Fernando: — Eh, Elena, escucha. Siento lo que pasó el otro día.

No quería decir éso, me puse nervioso.

Elena: — Sí, yo tampoco reaccioné bien.

Fernando: — Este enfado ha sido culpa de nuestros padres, y nosotros no tenemos por qué rendirnos ante ellos.

He decidido que pase lo que pase, no tengo por qué alejarme de tí.

Elena: — Sí, he pensado en éso, creo que tienes razón. He estado siempre atada a mi

padre, y algún día, y creo que ese día ha llegado, tengo que empezar a decidir yo misma.

Fernando: — Lucharemos contra ellos si hace falta.

*Escena 14* (19 de diciembre. Elena llega a casa demasiado tarde, y su padre espera mirando por la ventana).

Sr. Laborda: — ¿Por qué llegas tan tarde?. ¿No sabes qué hora es?.

Elena: — Se me ha hecho tarde; estaba con Fernando.

Sr. Laborda: — Sí, eso ya lo sé; no hace falta que me lo digas.

Elena: — ¿Es qué me vigilas?. ¿Desde cuándo?. Ya sé qué te molesta que haya ido con Fernando. Siempre he hecho lo que has querido; pero a partir de ahora no va a ser así.

Sr. Laborda: — Eso ya lo veremos...

Elena: — No pienso dejar de ir con él porque tu lo quieras.

Sr. Laborda: — Tú, si quieres puedes seguir con él, pero ten en cuenta que te va a costar muy caro...

Elena: — ¿Qué me vas a hacer?.

Sr. Laborda: — Si te empeñas, no volverás a pisar esta casa.

Elena: — Con esas amenazas no vas a conseguir nada. Aunque tu no lo apruebes, seguiré con él.

*Escena 15* (20 de diciembre. En casa del Sr. Laborda se oye otra discusión más).

- Sr. Laborda: — ¿Pero, ya te vas de casa a estas horas?.  
¿Ya tienes clase?.
- Elena: — No, papá, es que me voy con Fernando; no me apetece estar en casa.
- Sr. Laborda: — Pero, hija mía... ¿Es qué tan mal te trato?. ¿Soy tan mal padre para tí?. Yo me desvivo por tí y así es como me pagas. Esto no lo merezco.
- Elena: — ¿Acaso me quieres decir que la mala hija soy yo?.
- Sr. Laborda: — Si de verdad me quieres algo... ¿por qué no escuchas mis consejos?.
- Elena: — No me vengas con sentimentalismos; lo tuyo no son los consejos sino las órdenes.
- Sr. Laborda: — ¿Pero por qué me haces ésto?. Me vas a dar un disgusto y no lo voy a poder soportar.
- Elena: — De todas maneras, Fernando me está esperando. ¡Hasta luego!.

*Escena 16* (21 de diciembre. Lllaman a la puerta de la casa del Sr. Laborda).

- Fernando: — ¿Está su hija?. Vengo a buscarla.
- Sr. Laborda: — Sí, pero... no sé si va a poder salir hoy.
- Elena: — Sí, claro que puedo. ¡Ah, papá, no me esperes a cenar, vendré tarde.
- Sr. Laborda: — Como llegues tarde...
- Elena: — Adios, no me esperes, llegaré tarde.
- Narrador 1:* Ahora vosotros tenéis la palabra. Cada persona puede elegir entre dos situaciones: ¿huída o lucha?

FIN



Antes de pasar, en el capítulo siguiente, el análisis valorativo de este trabajo queremos hacer algunas consideraciones de carácter general sobre lo expuesto en esta última etapa.

Como decíamos al principio, hemos volcado nuestro esfuerzo en aproximar al lector, lo más posible, al aula. Somos conscientes de que todavía nos falta mucho por lograrlo; quizás en otro escrito posterior nos atrevamos a reproducir día a día lo recogido en nuestro cuaderno.

Conviene también aclarar algo respecto de las dramatizaciones. Sin ninguna duda, el lector echará en falta una gama variada de conceptos que no aparecen en los ejemplos seleccionados. Ello se debe a una razón fundamental. A los alumnos se les sugirió que seleccionásemos del total de ideas manejadas a lo largo del curso aquéllas que querían dramatizar. La selección, como era de esperar, recayó en aquéllas que están más estrechamente relacionadas con la conducta humana, porque son las que les resulta más fácil traducir a un lenguaje directo. Otra razón que favoreció esta selección fue el pase de la película “Mi tío de América” en la que se analizan problemas de este tipo: inconscientemente la han utilizado como modelo.

Como ya hemos advertido, el ejercicio de las dramatizaciones es muy difícil. La traducción de conceptos abstractos al lenguaje directo requiere una profunda asimilación. Por eso, es bastante fácil comprender la unilateralidad y globalidad de los temas tratados en sus composiciones. Están en condiciones los alumnos de dramatizar los grandes ejes de ideas que constituyen las líneas centrales del programa, porque han sido a su vez los puntos de referencia que han utilizado para ordenar, asimilar y sistematizar el bloque de información que han ido adquiriendo a lo largo de todo el curso. El objetivo principal de las dramatizaciones no es tanto conseguir que expongan todos los

conceptos —objetivo que exige mucho más tiempo y preparación— cuanto entender y realizar la traducción de algunos conceptos abstractos a la realidad concreta. Durante un curso de Filosofía nos parece que no es posible lograr más.

En resumen, nuestra intención a lo largo de este quinto capítulo ha sido: a) mostrar las distintas etapas en las que hemos dividido el Programa durante el pasado curso 1983-84.

b) ejemplificar en cada Unidad temática el método seguido en clase para su estudio.

c) introducir ejemplos de síntesis parciales que sirvieran de cierre a cada Unidad temática.

d) ejemplificar la síntesis final realizada en el tercer trimestre en forma de dramatizaciones.

En estos cuatro momentos aparecen reflejados las distintas etapas y principales valores del método activo, así como los objetivos que entre todos nos habíamos propuesto alcanzar. Si lo hemos conseguido o no, el lector tiene la palabra. Nuestro esfuerzo ha estado volcado a realizar una traducción lo más exacta y meticulosa posible para que el mensaje llegue transparente y claro, con el fin de evitar en la medida de lo posible tergiversaciones. A pesar de ello, sabemos que nos falta mucho para lograrlo; por eso asumimos plenamente los posibles equívocos que puedan producirse por defecto nuestro.

Pasamos ya a exponer la valoración que los alumnos hacen de su trabajo que completaremos con reflexiones finales nuestras.



## CAPITULO SEXTO

### VALORACION DEL TRABAJO

#### 6.1. *Introducción*

En este capítulo vamos a intentar dar unidad a todo lo expuesto hasta ahora. Como toda obra humana conscientemente planificada, nuestro trabajo persigue unos fines que actúan como principios reguladores de toda la labor realizada.

Recordemos cuáles eran los nuestros, explicitados ya en el capítulo primero. El saber general no es un pasatiempo más o menos interesante para el ser humano, sino una necesidad que le garantiza su supervivencia en el medio de manera eficaz. Por consiguiente, el estudio —cualquiera que sea la parcela de la realidad hacia la que esté dirigido— sólo tiene valor si ayuda al sujeto a realizar con éxito la tarea individual de vivir. Dentro de este marco el saber filosófico sólo es válido si ayuda al individuo a conocerse a sí mismo y el lugar que ocupa en su entorno. A este objetivo ha de quedar subordinado todo el estudio de la Filosofía. Por otra parte, no estamos diciendo nada nuevo, puesto que en el fondo éste y no otro es el sentido de la famosa afirmación kantiana “no se aprende Filosofía, se aprende a filosofar”. Según esto, puede ocurrir que alguien

alguien adquiriera mucha información sobre Historia de la Filosofía, Psicología, Lógica, Historia de la Ciencia...., llegando tal vez a ser un buen erudito en dichas materias sin haber rozado todavía la Filosofía, al no haber sido capaz de rebasar la frontera que hay entre la mera información teórica y la aplicación de esa información a su vida práctica. Sólo cuando encuentre el eslabón que conecte ambos niveles habrá alcanzado el auténtico sentido de la Filosofía.

Por el contrario, una persona con una menor información sobre cualquier aspecto de la realidad puede haber accedido al rango de reflexión filosófica. De estas dos posibilidades no cabe duda que la segunda es la más difícil y exige un mayor esfuerzo y tiempo, ya que no se trata de un avance acumulativo en donde los contenidos se superponen porque son fin en sí mismos, sino que estos contenidos son el soporte o plataforma desde la que el individuo ha de acceder a un orden cualitativamente diferente, el orden filosófico.

Es obvio que la meta a la que hay que tender es unir una extensa información filosófica junto con una potente capacidad para filosofar. Pero ésto es una tarea que exige toda una vida de profunda dedicación y estudio. No estamos despreciando ni minusvalorando la información filosófica; todo lo contrario: sólo queremos insistir en que no es suficiente la mera información o acumulación de contenidos para que haya un auténtico quehacer filosófico. Probablemente lo que hace filósofo a un ser humano sea un talante, una actitud inquisitiva, más que cualquier otra cosa.

Quizás insistimos demasiado machaconamente en este punto; pero queremos evitar malos entendidos que a veces se producen. Precisamente porque somos incondicionales defensores de la Filosofía en el sentido más académico y tradicional del término, queremos hacer hincapié

en los principales peligros de nuestra profesión, que alejan a nuestros estudiantes de la Filosofía generando muchas veces actitudes de rechazo ya irreversibles. Por ello, nosotros, los profesores, tenemos una gran responsabilidad, porque de esa primera toma de contacto de los alumnos con esta disciplina depende el futuro de su relación con ella. Precisamente porque estamos convencidos de que la Filosofía —la académica, la tradicional, insistimos— tiene mucho que aportar al hombre del siglo XX, queremos ayudar a nuestros estudiantes a que descubran todo su poder de atracción. Es dramático el hecho de que un tanto por ciento muy elevado de nuestros jóvenes estudiantes rechazan no sólo la Filosofía, sino también cualquier otro saber. No vale decir que el estudio es sólo para minorías; en todo caso, esa afirmación serviría para estudios especializados, pero nunca para una primera toma de contacto con disciplinas que debieran suscitar siempre curiosidad. Lo único que muestra este rechazo es que no hemos encontrado el punto de contacto entre el saber y la vida. Este ha de ser, por lo tanto, nuestro principal objetivo.

El método activo es el modo concreto como realizamos nosotros nuestro trabajo para conseguir dicha finalidad. Por eso ahora nos corresponde reflexionar sobre todo lo expuesto anteriormente y ver en qué medida lo hemos logrado el pasado curso 1983-84.

## 6.2. *Valoración del trabajo del curso*

### 6.2.1. *Los primeros días de clase*

Acabamos de afirmar hace un momento que de la experiencia que un alumno tenga de sus primeros contactos con una disciplina depende en gran parte su posterior

relación con ella. Por eso, cuidamos con mucho tacto el trabajo de los primeros días de clase, puesto que en ellos han de quedar definidas las directrices de todo el curso.

Como ya hemos dicho, invertimos un tiempo bastante amplio en discutir con los alumnos el método, los temas y objetivos. Desde algún punto de vista se puede interpretar ésto como una pérdida innecesaria de tiempo, que se podría haber aprovechado para entrar de lleno en temas filosóficos que por esta demora pueden quedar luego sin estudiar.

Nosotros no sólo no compartimos esta objeción, sino que nos parece fundamental y decisiva esta fase primera del método.

El primer obstáculo que un estudiante tiene para establecer la relación entre su trabajo y su vida es que vive el estudio como algo impuesto. Es necesario, pues, romper definitivamente esa barrera. Para ello, debe *sentirse* desde el primer momento codiseñador del proyecto del trabajo que va a desarrollar a lo largo del curso. Cuidamos de crearles ámbitos de participación en la medida de sus posibilidades e incluso —como en el caso de la selección de temas— les ayudamos con esos pequeños sondeos a ampliar su perspectiva actual.

La falta de hábito, la sorpresa, son barreras que cuesta tiempo superar, y muchos de los alumnos llegan al final de curso sin haber entendido bien la reglas del nuevo juego. La fuerza de los automatismos adquiridos es tan potente que arrastra las conductas aún de forma inconsciente y contra su propia voluntad. Como tantas veces hemos dicho, sólo cuando un individuo *se siente* haciendo algo que vivencia como suyo puede quererlo, y sólo así puede sentirlo útil para su vida; es decir, sólo así adquirirá aquel estudio el rango filosófico. Todo el mundo puede entender fácilmente que para obtener una buena cosecha no basta

con tener una buena semilla. Si la mejor semilla se siembra en un campo que no ha sufrido la preparación adecuada, no puede dar buenos frutos. Así como el agricultor no considera pérdida de tiempo el trabajo de acondicionamiento del terreno, tampoco el buen profesor debe considerar pérdida de tiempo todo el que invierta en acondicionar y preparar el medio en el que se va a impartir su mensaje, porque sabe que ambos forman una unidad indisoluble.

Con todo este elemental discurso lo que queremos afirmar es que desde el primer día de clase estamos impartiendo conocimientos —¡contenidos!— filosóficos en el sentido más ortodoxo y académico del término, pues el mensaje filosófico comienza en el momento en que se conecta teoría y práctica. La discusión acerca del método a seguir, los objetivos generales del curso y los temas a estudiar, son problemas teórico-filosóficos que se discuten en un marco/medio de vital importancia para el alumno, pues se está comprometiendo a título personal, individual con la reflexión teórica, es decir su vida práctica está siendo transformada por la teoría. El hecho mismo de que tengan que invertir todo el curso para llegar a entender vitalmente aquello que intelectualmente tenían tan “claro” desde el primer día (como por ejemplo, que la clase la hacemos entre todos, qué es dialogar, qué es preguntar, qué es evaluar...), indica que están realizando un verdadero aprendizaje filosófico. Por el contrario, si nos fiamos del puro y abstracto nivel intelectual en el que todo aparece indicar que están ya asimilados los contenidos filosóficos, habríamos caído en la trampa del engaño. No es posible que el acceso al nivel filosófico se dé tan rápidamente. Al menos a nosotros nos ha costado años llegar a él.

Hemos seleccionado algunos fragmentos de las reflexiones que los alumnos hacen sobre los objetivos señalados para el curso y las vivencias que manifiestan en relación



con ellos. Hemos querido recoger textos de distintos momentos del curso, para que se vean sus dudas, sus luchas, sus autoengaños a veces; pero sin duda alguna todos ellos son incipientes ensayos del inicio de una reflexión genuinamente filosófica:

“... opino que la gente no tenemos claro que al ser la clase de todos cada individuo es un eslabón imprescindible para la cadena; si el más mínimo eslabón falla, la cadena se rompe...”

Otro punto que me gustaría destacar es que, al ser yo el centro de la clase, eso supone muchísimo más, ya que lo que realizo debe salir de mí y por iniciativa propia. No sé si me explico. Si la gente debe realizar un trabajo, ese trabajo no se debe realizar como el resto, sino que se debe profundizar mucho más, porque lo que realizo es para mí y para mi bien y porque la clase la formamos todos. Opino que este punto muchos no lo tenemos claro...”

Este escrito corresponde a la primera reflexión del curso, realizada en el mes de noviembre. Se ven en el alumno muchas dudas, pero sobre todo el intento de comprender hasta dónde alcanza el compromiso con la clase. Luego se verá que no basta con tenerlo intelectualmente claro, sino que la teoría es válida cuando se convierte en práctica, es decir, cuando el alumno actúa responsablemente y cumple con sus compromisos con el grupo.

El fragmento que reproducimos a continuación pertenece al cuaderno de un alumno del día 9 de enero. Unos días antes había faltado a clase el profesor, y en esos casos se supone, de acuerdo con los objetivos, que el trabajo se debe desarrollar con toda normalidad: los chicos tiene trabajo y deben continuar con él aún en ausencia del profesor, puesto que han aceptado compartir cada uno a título

individual el compromiso y responsabilidad de la buena marcha de la clase. Esto es la teoría, pero traducirlo a la práctica es mucho más difícil. Pero veamos lo que opina al respecto el alumno:

“No llevamos la clase con absoluta normalidad durante los días que faltó el profesor. Me parece que por mucho objetivo y muchas veces que se dice “la clase la hacemos todos”, en realidad nosotros seguimos creyendo que no es así, que la clase la hace una sola persona: el profesor, aunque en este caso lo quiera plantear de otro modo.

Yo creo que el tipo de “clase clásica” es un hábito para nosotros y el hecho de haber fracasado estos días no quiere decir mucho, sino que sigue prevaleciendo el tipo de “clase clásica”.

Si queremos que la clase funcione bien, *todos, absolutamente todos*, tenemos que *concienciarnos* que la clase la hacemos *todos*”.

Las comillas y subrayados son del propio alumno. El texto siguiente refleja cómo un alumno va tomando poco a poco conciencia del sentido de la clase y su propia evolución interior:

22-XI-83

“Llegados a este punto, debemos analizar todo el hecho a lo largo de este tiempo mediante una evaluación. Para ello será necesario saber hasta qué medida he logrado cumplir los objetivos del curso vistos los primeros días.

Al principio pensaba que la Filosofía iba a ser el estudio del hombre según unas ideas ya establecidas por filósofos, sobre las que se iba a basar la clase, y del conocimiento de ellas saldría la nota de evaluación.

Cuando llevo cerca de dos meses con Filosofía me he dado cuenta de que es muy diferente; yo capto unas ideas que me sirven y otras no, y a la vez las ideas que tengo me sirven para reforzar a las que he adquirido, y así tener una idea propia de las cosas que me rodean y al mismo hombre”.

De esta manera tan confusa este alumno siente que en la clase se dice algo que él puede aplicar a su vida; es consciente de la conexión y relación que existe entre lo que se dice en la clase de Filosofía y su persona y su vida. Es curiosa la aclaración del principio: él creía que la clase consistía en “el estudio del hombre según unas ideas ya establecidas por filósofos”. Pero todavía continúa:

“Todo ésto lo he vivido gracias al ambiente de la clase en el que influímos todos. En ella hemos estudiado una serie de conductas lógicas que a veces realizo sin pensar por qué las hago.

Ahora me considero más completo que antes, he ido conociendo, aplicando y realizando conceptos que puede que ya los conociera, pero no los he tratado de importantes cuando en realidad lo son para mi supervivencia. Pensaba que la ciencia resolvía todos o la mayoría de los problemas del hombre, pero aún hay mucho que hacer. Soy más inquieto por todo, me hago preguntas a las que no respondo o a las que la respuesta que me doy es muy vaga y no me sirve. Mi forma de pensar ha evolucionado mucho, mi forma de ver las cosas y las personas, qué hacen, por qué lo hacen, para qué, también ha cambiado.

El siguiente fragmento responde a la evaluación final de una alumna. Transcribimos la reflexión que hace sobre algunos de los objetivos:

“Realmente si todos los miembros de la clase hubieran adoptado mi actitud, nos habríamos aburrido bastante. Esta no ha sido excesivamente activa (excepto un poco a partir de marzo, creo) en cuanto a participación en diálogos, pero al menos he estado recapacitando sobre todo lo que en clase se decía, lo he reflejado en el cuaderno y los trabajos, tanto individuales como en equipo los he hecho con interés, a gusto (unos días más que otros, claro), e intentando con los conocimientos acumulados conocerme mejor a mí y a mi entorno. En cuanto a esto último, ha sido lo más positivo del curso. Mi visión del mundo, de los que me rodean y de mí misma ha cambiado considerablemente. Se ha hecho más amplia, más objetiva, como si para todo buscara una respuesta. También quizás haya influido algo más que la clase de Filosofía. Lo cierto es que estoy despegándome de los demás como punto de apoyo, quizás porque ahora me comprendo mejor, en cierta manera tengo menos miedo de ser yo misma”.

Todo lo que va analizando respecto de los demás objetivos es también interesante, pero no lo reproducimos por no hacer la cita demasiado larga. Lo que muestra esta alumna es un ejemplo de fusión de su estudio teórico con la vivencia personal que integra y transforma a toda la persona.

### 6.2.2. *El descubrimiento de lo filosófico*

A continuación vamos a seguir analizando y valorando las principales aportaciones intelectuales y filosóficas

del trabajo realizado por nuestros alumnos.

Comenzaremos por los trabajos en grupo.

El problema filosófico-teórico que analiza las relaciones individuo-grupo, preocupa bajo distintas acepciones a nuestros jóvenes estudiantes. Se sienten permanentemente amenazados por los otros, unas veces porque consideran que pretenden organizar hasta el último minuto de su tiempo (distribución del trabajo de clase, organización del tiempo libre, etc...) y otras porque les coartan y limitan su libertad imponiéndoles modelos concretos de actuación, ocupación del tiempo, vestidos, diversiones. Muchas veces el grupo impone unas pautas de comportamiento concretas, de manera que si no las cumple paga el precio de la marginación.

Estos y otros problemas han sido objeto de estudio en la clase, pero sobre todo ha sido experimentado en vivo el conflicto individuo-grupo.

El planteamiento general de la clase ha dado lugar a que cada alumno individualmente en varias ocasiones se sintiese en conflicto con el grupo: unas a nivel de pequeño grupo, y otras con la totalidad de la clase. El tener que responsabilizarse en primera persona del trabajo de clase ha puesto de manifiesto a cada uno sus propias limitaciones (ejemplos de esta situación los hemos visto en los libros de texto anteriores). Descubren que fallan, que no saben ser fieles al compromiso adquirido, que la clase o el pequeño grupo no funciona y se sienten mal porque no tienen a quien culpar de ello. Es entonces cuando se dan actitudes de huida, de inhibición, de tensión. Se sienten desvalidos y exigen que el profesor recupere el timón de la clase e imponga sus criterios. Están tan habituados a recibir órdenes aunque sea para trasgredirlas, que les angustia la nueva situación en la que se encuentran. Estos momentos son aprovechados por nosotros para analizar el tema teórico o

sencillamente utilizar la información que quizás en otro momento han manejado, e incluso con conciencia de haberla asimilado. Ahora es cuando están en óptimas condiciones para que su aprendizaje se realice con provecho. Es muy diferente teorizar, aunque sea a partir de experiencias remotas (que siempre se tergiversan inconscientemente) sobre un determinado problema, que crear en la clase una determinada situación y a partir de ella y de acuerdo con ella analizar el tema. La clase así queda convertida en un laboratorio en el que las personas sustituyen a las probetas y animales de experimentación. Es el propio alumno el que se convierte en sujeto agente y paciente de su estudio.

Como de costumbre, recogemos fragmentos de los chicos para ilustrar esta idea:

“Hoy nos hemos dividido en grupos para empezar a hacer otro trabajo. En principio me parece más ameno que hacerlo individualmente, y además el trabajo se hace más completo.

Los problemas que presenta el trabajar en grupo es que somos muy propicios a cambiar de tema y a salirnos por la tangente y que cuando tenemos que discutir sobre una idea ninguno se quiere mover de su posición inicial, y entonces es realmente difícil dialogar”.

“Creo que la causa del poco éxito de esta clase es que *no hay ritmo de trabajo*. La gente se pierde, se harta de tanta repetición y sólo los que tenemos más aguante, es decir, los de siempre no perdemos del todo el carro.

Creo que el esquema de trabajo que llevamos en esta clase es muy radical; pasamos de clases muy típicas a una clase de Filosofía donde los esquemas son totalmente diferentes, la idea está bien, pero el salto dado en la práctica es muy grande.

La mayoría de la gente pasa olímpicamente de la clase de Filosofía, y no los culpo; como no hay ningún tipo de presión y el trabajo que se realiza es escasamente interesante...”

Aquí se expresa el conflicto que el individuo tiene ante una situación nueva. Si ha elegido ser responsable en primera persona del buen funcionamiento de la clase, es una contradicción que pida que alguien sancione y controle. Todavía está muy lejos de entender el alcance de la frase “la clase la hacemos todos”. Necesita vivir, experimentar el nuevo medio durante más largo tiempo.

“Al principio mi reacción ante tu propuesta de una clase de sustituir el método ya asimilado por nuestras mentes (ya empiezo a filosofar), un método viejo y a todas luces ineficaz, por una clase compartida por todos, de tú a tú, donde las ideas y la lógica privasen sobre todo lo demás, me dejó un poco perplejo y escéptico a la vez; tomé una postura más bien defensiva y poco constructiva. El choque fue un poco fuerte, ya que de esperar el típico rollo, con un libro tocho, y un montón de apuntes, con su correspondiente examen, me encontré con una libertad que nunca había tenido, y además con un temario totalmente nuevo para mí, temas que ni siquiera me había planteado, pero la opción de participar y, como dice en los objetivos, ser un miembro activo, con un objeto: la nota. Luego, si aprendíamos algo, pues mejor. La cosa poco a poco se empezó a poner interesante, y se me empezaron a abrir nuevas puertas, además no era tan difícil. “La clase la hacemos todos” fue una utopía al principio, y lo sigue siendo. No has sabido llevarte a la gente; ahí está tu grado de fallo”.

“Hoy el profesor nos ha estado comentando la mala marcha de la clase. La evaluación y el cuaderno de clase; nuestro “doble juego” en el sentido en que queremos que sea distinta a las demás clases, pero no hacemos nada por ayudar. En parte tiene razón. De todas formas, reconozco que hoy no he estado muy atenta, en parte porque sé que es verdad y me molesta reconocerlo (lo del doble juego), y en parte porque hoy ha estado nevando, y ¿hay algo más bonito que una mañana de febrero con nieve?. Realmente mi mente se bloquea y mi imaginación vuela hacia los rincones más insospechados, de los que ni siquiera el profesor con toda su buena voluntad y razonamientos puede sacar en este día”.

También he hecho el trabajo que tenía que hacer. Nadie me ha dicho “hazlo”, pero yo lo he hecho porque lo veía interesante y que algo se podía aprender de él. Lo he hecho yo, nadie me ha dicho cómo lo ha hecho él. Yo he buscado esas ideas que a mí me parecían importantes, y puede que a otro no le hayan parecido porque no era él el que hacía el trabajo sino yo, y eso ha quedado en el cuaderno. También estas clases de Filosofía me han servido para conocer un poco más a los demás, cómo piensan, cómo actúan”.

“A lo tonto, a lo tonto, esta es la asignatura donde más trabajamos. Lo que no me gusta es el sentido de culpabilidad que te mete el profesor. Te dice: “hazlo” pero sé consecuente con tu acto, porque este momento pasa y no vuelve. Al final, lo que hace, para mí es meterte un sentido de culpabilidad. ¿Por qué las personas mayores saben meter el sentido de culpabilidad tan bien?. ¿Por qué las personas mayores creen tener siempre la razón respecto de los pequeños?.



En todos estos escritos se ve la contradicción de los chicos ante su propia conducta. Les molesta que se les haga consideraciones acerca de sus incoherencias, y por otra parte tratan de descargar sobre terceros su propia falta de responsabilidad. Cuando ven que las cosas van mal, que el grupo no funciona, que se pierde demasiado tiempo, generalmente culpan al profesor del fracaso. Les cuesta ver que una de las reglas del juego que entre todos han elegido es que el profesor no debe recuperar el poder. Sería infringir las leyes aceptadas por la mayoría. Su contradicción consiste en que exigen del profesor un doble juego: que no controle ni vigile su trabajo, pero que a la vez recupere esporádicamente su poder para solucionar a título personal los problemas y los fallos. Tardan mucho tiempo en aprender que los fallos son el resultado de su incoherencia a la hora de aplicar en la práctica los principios teóricos que han elegido para la clase.

Pero estas luchas y contradicciones son pasos necesarios y etapas que hay que quemar, porque sólo a través de ellas se logra alcanzar la autonomía del sujeto.

En el siguiente texto un alumno reflexiona sobre su propio proceso de integración y apertura al grupo, conseguido fundamentalmente a través de los diálogos de clase.

“...he aprendido si no a dialogar totalmente, que no lo he conseguido todavía, sí a poder hacerlo bastante mejor que antes. Porque yo antes no sabía nada de diálogo. Monologaba o atacaba dialécticamente, pero, en ningún caso dialogaba. Sólo defendía mi punto de vista a capa y espada. Ahora, aunque todavía tengo numerosos actos reflejos y vuelvo a monologar y atacar, he conseguido en las más de ocasiones intercambiar ideas con ánimo de aprender, completar la mía si hacía falta, o modificarla si he visto que era errónea. Me ha sido muy difícil, porque yo, hasta

hace poco, sólo había utilizado la palabra para lo que había dicho anteriormente (...). He aprendido además, de lo que ya he citado, a rectificar, a cambiar dogmatismos, —pensar lógicamente—, aceptar criterios que podrían haberme parecido incluso disparatados, etc...”.

Con estas palabras este alumno muestra haber asimilado el concepto teórico de democracia y lo ha hecho no porque haya leído muchos textos sobre el tema ni oído muchos discursos, ni siquiera porque haya asistido a mítines políticos; lo que le ha llevado a la asimilación del concepto, de respeto a las opiniones de los demás, a comprender la necesidad de ser flexible, ha sido el medio que ha vivido en la clase. Así ha podido unir la teoría y la práctica.

Por último, con el siguiente texto se ejemplifica el descubrimiento del alumno de la actitud filosófica, su capacidad de asombro, de cuestionamiento de sí mismo y de su entorno. Oigámosle:

“Mi capacidad de preguntar ha aumentando. Por ejemplo, antes ante una situación sólo respondía, ahora me pregunto el por qué se ha producido, por qué he reaccionado así, qué es lo que me ha hecho reaccionar de esta forma y no de otra, etc... He notado que al principio era francamente complicado, pero a medida que se intenta, las preguntas van surgiendo solas.

Me hago preguntas sobre todo destinadas a analizar un comportamiento.

No me conformo rápidamente con la primera respuesta que encuentro, sino que intento hallar todas las que me es posible.

Creo interesante comentar que es importante no automatizar, como estamos acostumbrados, el esquema: pregunta-repuesta. La

mayoría de las preguntas tienen más de una respuesta, y no tienen las demás porque estar equivocadas y ser una sola la verdadera. Muchas preguntas tampoco tienen una respuesta o una respuesta inmediata y no por ello dejan de ser preguntas”.

### 6.2.3. *Sobre el Diario-Cuaderno*

Ya sabemos que todo el trabajo de la clase ha tenido un objeto referencial: el Diario-Cuaderno de clase. En él han ido adquiriendo forma y entidad objetiva pensamientos, luchas, contradicciones, miedos, enfados... todos ellos, en definitiva retazos fragmentados de la vida que en nuestra clase-laboratorio se iba desarrollando. El Diario ha servido de soporte para que esa vida se hiciese poco a poco consciente, es decir, ha servido de vía de acceso hacia la creatividad filosófica.

Entre las múltiples barreras que un alumno tiene que superar es la de la pasividad, tanto en relación con el pensamiento, como en la acción. Su mente está perezosa, pero su mano más. La importancia de la relación mano-cerebro es un tema estudiado por los especialistas, y por eso no nos vamos a meter aquí con él, reflexión que, por otra parte, nos desviaría de nuestro eje central de análisis. Sólo recordaremos que cuando traducimos nuestro pensamiento al lenguaje escrito estamos haciendo mucho más que una mera transcripción. En el propio acto de escribir se está produciendo el pensamiento, se le ata, se le exige concreción, se delimitan fronteras entre conceptos, en una palabra, se hace preciso. El reto que supone enfrentarse a un papel en blanco, hace que el pensamiento poco a poco vaya adquiriendo transparencia para el propio sujeto.

El progresivo empobrecimiento lingüístico que nuestros jóvenes manifiestan entre otras muchas razones, se fomenta porque en el actual sistema educativo existen pocos espacios para que realice composiciones personales escritas y orales. En la actual estructuración de las unidades didácticas corresponde a los alumnos escuchar durante la mayor parte del tiempo, el resto escriben, pero lo que el profesor dice, y en los exámenes también reproducen, y en muchos casos *sin entender, pensamientos de terceros*. Con nuestro método activo redistribuimos el tiempo de manera que al reducir las lecciones magistrales (no eliminarlas) y suprimir el libro de texto, el alumno suple con su trabajo creativo estos espacios. Los resultados son sensiblemente mejores.

La puesta en práctica de este proyecto es muy costosa porque existe una enorme pereza para escribir. Los alumnos suelen buscar mil pseudorazones para justificar esta postura: *la Filosofía es sobre todo discusión: no hace falta escribir; sólo sería repetir lo que hemos hablado; con que dialoguemos y discutamos es suficiente; es una pérdida innecesaria de tiempo...* Sólo cuando rompen esa resistencia descubren que no es lo mismo, y sobre todo descubren la auténtica razón de su rechazo: necesitan hacer un mayor esfuerzo y, a pesar de todo, los resultados son más pobres, lo cual les pone frente a frente con sus propias limitaciones.

Un alumno hace referencia a este punto en su evaluación final:

“En este curso he aprendido a conocerme un poquito más a mí mismo, a los demás y al mundo que me rodea. También he aprendido a escribir, cosa nada fácil, a hacer un cuaderno diario al que me resistía, pero que al final es útil; he hecho cosas que no había hecho nunca, como ponerme a escribir cosas personales, sentimientos, sensaciones, reflexiones, preguntas..., algo que sólo

es cuestión de empezar y que gusta; habrá que hacerlo más asiduamente”.

En 2.1.4. hacíamos referencia al Diario o Cuaderno como instrumento de creatividad filosófica; ahora veremos en qué medida nuestras expectativas se han cumplido. Como siempre, el mejor testimonio serán los escritos de los alumnos. Preferimos que sean ellos los que se expresen y el lector juzgue directamente sobre sus escritos; de esta manera, tenemos un testimonio directo y evitamos, en la medida de lo posible, valoraciones subjetivas que, aún sin pretenderlo, pueden llevarnos a deformar la realidad.

Como se recordará, uno de los frutos más interesantes de la actividad creativa es que un alumno amplíe su capacidad de ver tanto su entorno como a sí mismo, o lo que es lo mismo, aprenda a descubrir lo diverso en lo cotidiano, ejercicio éste que está en las antípodas de su actitud habitual ante el mundo, donde lo cambiante se le ofrece gratuitamente y sin esfuerzo.

Reproducimos a continuación una selección de textos de los alumnos:

“Así, creo que sí, que se ha ampliado mi capacidad de visión, profundizo más en determinadas cuestiones; veo otros campos que antes me eran oscuros. Lo compararía con el espacio tridimensional. El espacio tiene tres dimensiones, pues antes mi capacidad de visión sólo veía dos. Ahora ya se acerca a ver esa tercera. Para llegar a ésto, me han sido muy útiles las clases de Filosofía, sobre todo aquellas que me ha tocado debatir profundamente con el profesor, que si bien en un principio me parecía un contricante dialéctico terrible, con el tiempo ha servido para plantearme serias preguntas y ver cuán equivocado estaba en ciertos puntos”.

En el siguiente texto una alumna concienza su propia evolución interior y cómo se amplía su capacidad de ver:

“En la práctica el trabajo me ha servido para que intente usar mi imaginación, y para que me planteé unas preguntas que considero importantes. Desde el principio de curso hasta ahora mis pensamientos han evolucionado (no sé si hacia un “buen camino”, aunque ¿existe este “buen camino”?). No sé; más adelante seguiré pensando sobre ello). Y la visión de lo que me rodea ha variado, no para juzgar a los demás sino, para observar, analizar y aplicar estos conocimientos a mi propia persona. (Jamás hubiera podido creer que yo era tan complicada y en ocasiones tan igual a los demás). Quizás ésto último sí que me da miedo: reconocer que no soy tan distinta de los demás, como yo pensaba; que reacciono poco más o menos como todos. Llegado a este punto me niego a admitir que seamos iguales. Eso no. Cada persona es “especial”, y tiene que ser distinta ¡Creo que toda mi visión del mundo se está desmoronando!. Así que voy a pasar a otro tema; de éste prometo seguir hablando (bueno, por lo menos pensándolo más).”

El siguiente texto insiste en la ampliación de la capacidad de visión:

“Mi capacidad de visión se ha ampliado en el sentido de que analizo más las cosas y desde todos los puntos de vista que puedo. Soy más crítica con las situaciones en las que estoy envuelta yo o los demás. Procuro buscar posibles soluciones a todo, y también sopesar estas soluciones”.

Uno de los trabajos más difíciles, pero que desarrolla la capacidad filosófico-creativa de los alumnos son esos

pequeños artículos sobre los conceptos filosóficos que han estudiado durante una Unidad temática. Es un trabajo intelectualmente muy complejo. Para su realización han de poner en juego a la vez su capacidad de análisis y síntesis, para dar forma y unidad a una variada y dispersa información recogida durante un largo período de tiempo. Por eso, aún prescindiendo de que el resultado sea más o menos brillante, el impacto intelectual más significativo se da en el propio proceso. La disciplina intelectual y la complejidad de elementos que el alumno tiene que manejar constituyen el principal valor de este tipo de trabajos. Lo difícil es instalarse en esa dinámica de actividad creativa; luego los resultados poco a poco irán mejorando. Una vez más, sólo en la práctica se determinan y concretan los conceptos teóricos. Es preferible que un alumno maneje uno o dos conceptos pero bien asimilados, que no por verse obligado a hablar de muchos, repita lo que otros dicen, con lo cual se queda sin entender ninguno. De nuevo preferimos que sean los alumnos los que expresen sus vivencias en relación con la elaboración de estos trabajos:

“Las síntesis que he hecho al final de cada trabajo llevado durante una etapa, desde luego me han servido para saber que soy capaz de calcar unas ideas llevadas en clase, con mis opiniones, y con el esfuerzo de pensar en ellas detenidamente y llegar a mis propias conclusiones.

He conseguido confiar en mí misma, en mis opiniones, pero aceptando las de los demás, añadiendo a las mías lo que no sabía, quitando puntos en los que de verdad estaba equivocada.

“Este trabajo que he hecho sobre la conducta humana creo que me ha servido bastante. Primeramente porque he adquirido unos conocimientos importantes sobre cómo es el hombre y cómo

ha llegado a ser así. Por otro lado la forma de trabajar que hemos utilizado también me ha servido, porque ha sido un trabajo personal en el que yo misma he llegado a las conclusiones y he realizado un escrito en el que he expuesto lo que yo pienso que quieren decir las hojas, aunque no lo digan directamente. El trabajo ha sido un tanto pesado, bastante repetitivo, pero creo que ha merecido la pena“.

“Creo que ha sido una experiencia nueva para mí este trabajo. Es una forma de trabajo intelectual, mucho más costoso, pero con resultados mucho más gratificantes. El estudio aquí ha dejado de ser algo ajeno a mí y se ha hecho *original* mío. De los trabajos que hemos leído, ninguno se ha parecido, sin embargo el material de trabajo ha sido el mismo. Si no hubiéramos expuesto, en pequeños grupos y luego en clase, no creo que hubiera sido posible. Se trata de la distinta asimilación de cada uno. El esfuerzo intelectual habrá sido más costoso, quizás por la falta de costumbre, es distinto, y desde luego mucho más aprovechable, los conceptos se aprenden más fácilmente y pasan a la interioridad. Los hemos filtrado y tamizado”.

En este texto la alumna alude a un tema especialmente interesante: para escribir composiciones diferentes no es necesario partir de fuentes distintas. No es de extrañar que le sorprenda ese resultado, puesto que quizás es la primera vez que vive una experiencia semejante. No cabe duda de que cuando los alumnos realizan un examen, éste sale muy parecido en todos los escritos puesto que repiten el mismo texto. La razón de esta igualdad no radica, pues, en que el origen de la información sea el mismo, sino en el uso que



han hecho de esa información para transformarla en pensamiento propio.

Vemos así cómo la realización del Cuaderno va generando poco a poco en los alumnos una progresiva toma de conciencia sobre lo que están haciendo en la clase, de manera que aquel ámbito se va enriqueciendo a medida que descubre y vivencia más elementos.

Pero lo más interesante es que esa actitud de alerta ante la clase y todo lo que a ella concierne se va extendiendo al resto del tiempo de la vida del alumno y trasciende los muros del aula. Sin darse ellos cuenta, la clase de Filosofía ha superado las fronteras espacio-temporales del horario concreto que tienen anotado en su cuaderno y está invadiendo, para transformarlo, su espacio vital tanto interior como exterior. La Filosofía se hace vida porque es vida.

El cuaderno ha sido una pieza clave en este proceso. Así lo comenta un alumno en el siguiente y último texto que recogemos en este apartado:

“Ahora hecho una ojeada al cuaderno y me gusta tal y como es; sin embargo lo veo desde otros ojos y lo veo como una “soberana guarrada”. Yo pienso que el cuaderno no sólo dice lo que está escrito, ya que si te pegas algún dibujo o te tuerces al escribir, todo eso delata el estado de ánimo de aquel día y eso no hay que destruirlo”.

Efectivamente, el alumno ha entendido que el cuaderno recoge mucha más información que la que está explicitada en palabras.

#### 6.2.4. *Las dramatizaciones*

Especial atención merece la valoración del último trabajo del curso. Nos referimos a las dramatizaciones de conceptos.

Como hemos dicho en 5.3.4., estos trabajos de final de curso cumplen una función muy concreta desde el punto de vista estrictamente filosófico: servir de elemento de contrastación en el cual se verifica la correcta asimilación de los conceptos filosóficos manejados por el alumno.

Recordemos una vez más que el recorrido del aprendizaje constaba de tres momentos: partiendo del análisis de la realidad concreta, se asciende a la generalización y formalización de conceptos, para retornar de nuevo a la realidad. Este tercer momento en el que se produce la contrastación lo han realizado con las dramatizaciones.

Los alumnos deben ser capaces de traducir, a un lenguaje directo que reproduzca en vivo situaciones de la realidad, los conceptos teóricos estudiados en clase. Esta labor es muy difícil y su valor filosófico no debe ser tomado a la ligera. Como ocurre en todas las realizaciones humanas, sólo conocemos el alcance de ellas cuando personalmente las hemos experimentado. Todos tenemos experiencia de haber modificado nuestros juicios de valor en torno a alguna actividad humana cuando hemos pasado de ser meros conocedores teóricos de ella a convertirnos en realizadores prácticos. El valor filosófico, por tanto, del ejercicio que supone traducir conceptos teóricos a un lenguaje cotidiano concreto sólo se puede valorar cuando se ha hecho.

Los propios alumnos concientizan esta experiencia en sus reflexiones. Cuando, después de haber manipulado durante un cierto espacio de tiempo unos conceptos y haber construido con ellos las síntesis finales, se disponen a dramatizar esos mismos conceptos, entonces descubren a veces con sorpresa, que lo que suponían tener bien asimilado se les ofrece ahora con una nueva dimensión desconocida.

Son los chicos los que hablan sobre su trabajo:

“Hemos ido progresando y hemos ido de un trabajo relativamente fácil a uno bastante difícil.

Lo que me ha enseñado este último trabajo es que no es tan fácil escribir como uno piensa. Ahora, cuando lea una novela o vea un película, entenderé más el trabajo del escritor y el del guionista. Parece fácil pero no lo es. Primero no te salen las palabras, no sabes qué poner. Pienzas, vuelves a pensar y las palabras se te atrofian, te faltan ideas, no te sale nada. Es una experiencia bastante angustiada eso de que pienses y tu mente se quede en blanco, pero luego poco a poco va saliendo. Todo se va estructurando, todo se va complementando. Es difícil creer que escribir cuesta tanto. Te has de meter dentro del personaje, has de vivirlo. Si no sientes lo que escribes, vale más que no hagas nada”.

Como se puede observar, este texto refleja la angustia de todo creador. Precisamente porque ha sufrido vitalmente esta experiencia está en una inmejorable disposición para comprender a cualquier escritor. La exigencia de la precisión lingüística también es otra lucha que el alumno ha tenido que mantener. No basta con tener ideas para que éstas queden expresadas; la traducción al lenguaje escrito es otro nivel mucho más costoso. También aprende la gratitud de escribir sin vivir ni entender lo que se escribe. Y por último, la gratificación que experimenta cuando después del esfuerzo, todo va saliendo, todo se va estructurando.

Todas estas ideas posiblemente las habrá oído esta alumna muchas veces a lo largo de sus años de estudiante; pero es en este momento cuando realmente ha entendido su valor, porque lo ha vivido.

“Lo más difícil ha sido este último trabajo en el que debíamos elaborar una “novela”, en la que se reflejan temas que hemos tratado a lo largo

del curso; nos ha llevado muchísimo tiempo y un esfuerzo tremendo, cuando teníamos que hacer un fragmento de un capítulo. Te encuentras en la situación y con la oportunidad de dar vida a unos personajes en los que se reflejan una serie de conductas, actos que se pueden explicar con lo que hemos llegado a dar en clase”.

En el siguiente ejemplo, una alumna alude a las dificultades que ha tenido que salvar, y a la vez las ventajas que supuso para ella la experiencia:

“Las principales dificultades de esta última etapa han sido imaginar una historia en la que se pudiera reflejar ideas de clase. La forma de contar esta historia y el hacerlo en equipo, que aunque enriquece la historia y es más divertido, siempre la retarda un poco. Los principales logros son la satisfacción de ver hecha tu historia, saber que aunque al principio era difícil al final lo has logrado, que tienes suficiente imaginación para crear algo y saber que todos los conocimientos que has adquirido los comprendes y los has aplicado para crear algo tuyo”.

Aquí se alude a una dificultad importante originada por el trabajo en equipo. No cabe duda que es más difícil hacer una obra en común donde se exige ejercitar una capacidad de convivencia, flexibilidad, aceptación de los otros, renuncia a uno mismo, para que el trabajo dé los frutos deseados. Pero ya hemos dicho que esto forma parte del aprendizaje filosófico y permite comprender principios teóricos.

En el siguiente ejemplo se alude a problemas semejantes:

“Otra cosa que nos ha costado mucho es ponernos de acuerdo en como dar una situación a un personaje para que sea el tema o la conducta que

queremos se refleje. He anotado que alguna persona del grupo sólo quería imponer su idea y eso lleva a una discusión en la que se intenta vencer a ésta de que lo que se ha dicho por la mayoría tiene más facilidad de entendimiento, y que la suya es confusa. Bueno, cosas de estas, pero que cuesta mucho, eso sí”.

A pesar de todas las dificultades, hay una valoración positiva del esfuerzo cuando se descubre la sensación gratificante de haber realizado algo personal. Vale la pena tener en cuenta lo que dice la siguiente alumna:

“Dejando atrás los contenidos, en la clase de Filosofía he aprendido otras cosas más importantes para mí. Que nunca es fácil crear algo. La mente tiende a fijar unos esquemas y todo lo que se sale de ellos, que implique pensar, es realmente difícil hacerlo; pero con un pequeño esfuerzo (al principio mayor, después cada vez menos), se consigue desbloquear la mente y hacer ALGO TUYO. Esto de “algo tuyo” significa crear algo que antes no estaba, bien con una historia o construyendo con unos contenidos tu propia visión de ellos.

Aquí define perfectamente el acto creativo, aunque a éste, que ella por otra parte valora, no lo considera como contenido filosófico. No es de extrañar que la alumna no haya alcanzado a comprender que el hecho de que haya sido capaz de entender y definir de una manera tan precisa en qué consiste el concepto teórico del acto creativo, constituye en sí mismo un contenido filosófico. Lo alarmante sería que este aspecto le pasase desapercibido a un profesor de Filosofía.

Una idea que nos parece fundamental en relación con este trabajo que estamos analizando —las dramatizaciones—

es su importante valor epistemológico. Ya hemos visto al final del capítulo anterior que una objeción que se podía hacer a los trabajos de los chicos es que todos ellos inciden fundamentalmente en conceptos que giran en torno a la conducta humana. Esto puede llevar a algún lector a pensar: primero, que se manejan muy pocos conceptos; y segundo, que no tienen un alto significado filosófico.

A la primera objeción ya respondimos en las pasadas páginas. Recordemos que los alumnos han seleccionado, para dramatizar, aquellos conceptos que les parecen más fáciles, porque el ejercicio de la traducción tiene ya una dificultad intrínseca considerable. La segunda objeción también tiene una respuesta satisfactoria. Una vez más el valor filosófico del trabajo no está ni en el número ni en la clase de conceptos manejados, sino en el ejercicio y desarrollo de la capacidad creativa del alumno gracias a la cual manipulará un concepto hasta hacerlo pasar de un nivel teórico abstracto a otro práctico concreto. En este ejercicio precisamente reside el valor epistemológico de las dramatizaciones. Los conceptos con los cuales lo hayan realizado son meros soportes de la creación filosófica, y por lo tanto quedan relegados a un segundo término

#### 6.2.5. *La autoevaluación*

Una pieza clave del método activo es la autoevaluación. Con el desarrollo de este ejercicio el alumno va concienciando su evolución intelectual y vital simultáneamente. Se percibe como una unidad afectivo-racional.

Recordemos que esta idea es el telón de fondo que da unidad a toda nuestra labor filosófica. La Filosofía, como mera acumulación de datos, es una abstracción inútil, pura palabrería ornamental, esperpento intelectualoide

si no aterriza en la vida. Esta es en definitiva la que da sentido a toda tarea humana. Como todo saber, el filosófico garantiza al sujeto la supervivencia en su medio.

Todo el esfuerzo que hemos hecho para que cada alumno se sienta protagonista de la clase, actor y no espectador, quedaría anulado si fuese el profesor el que tuviese la última palabra en la valoración del proceso evolutivo de cada alumno. El profesor no puede ni debe asumir el papel de juez último en la labor individual. Cada persona debe ser capaz de enjuiciar su propio trabajo teniendo como punto de referencia para ello los objetivos que se acordaron al principio. Por eso, es fundamental que el alumno se sienta codiseñador de su trabajo; es lo único que puede comprometerlo responsablemente con él. La labor del profesor ha de quedar reducida a orientar, dirigir, guiar al alumno para que aprenda el difícil ejercicio de la autoevaluación. Como en cualquier otro campo, tampoco debe imponer su criterio, sino dejar que poco a poco cada uno vaya lentamente aprendiendo. Este es un punto muy delicado; por eso, si falla arrastrará con él todo el sistema.

El profesor ha de tener ésto muy claro, pues el peligro de presionar sobre los alumnos en este punto es quizás mayor. Generalmente pensamos que ellos tratan de engañarnos, dándonos una valoración falsa de resultados. Es posible, pero la razón del supuesto engaño es la deformación que arrastran y de la cual no son responsables. Otras veces no pretenden engañar ni engañarse; lo que ocurre sencillamente es que están acostumbrados a valorar la cantidad de conocimientos y sólo eso. También es algo que han aprendido a lo largo de su vida de estudiantes. Por algún sitio ha de romperse el círculo vicioso en que están metidos y que constituyen la principal traba para aprender el ejercicio de una autocrítica sana y honesta. Esta ruptura la ha de hacer el profesor.

Pero las dificultades no nacen sólo de la deformación del alumno. También los profesores estamos deformados, desconfiamos del alumno, y el poder de suspender es nuestra mejor arma frente a nuestras propias inseguridades y deficiencias, tanto intelectuales como humanas. Por eso, una clase en la que permanezca la dicotomía profesor-alumno como dos fuerzas enfrentadas que persiguen objetivos y fines diferentes es incompatible con el método activo tal y como nosotros lo practicamos. Es más, nos atreveríamos a ampliar esta afirmación al método activo, cualquiera que sea su modalidad. Porque un método en el que esta relación no haya quedado suprimida nunca puede llamarse activo; podrá tener la apariencia de tal, pero nunca lo será realmente. Esta idea la comentaremos más extensamente en la conclusión de este capítulo. También en este punto las opiniones de los alumnos son muy clarificadoras, y muestran cómo viven ellos el ejercicio de la autoevaluación: es un auténtico problema que exige esfuerzo para ser superado:

“Antes, esto de hacer la autoevaluación me parecía un rollo y puro trámite que había que cumplir mejor o peor; sin embargo, me estoy dando cuenta de que además de tener su dificultad, tiene un interés. Es importante saber valorar el trabajo realizado durante una etapa; da consistencia a ese trabajo y te hace darte cuenta de lo que has aprendido, que está ahí, pero que no lo constatas; éste, por ejemplo, ha sido un avance de esta etapa, producto de todo el curso”.

“Cada vez que toca autoevaluación, me pongo fatal. Hay más material, pero cuanto más material hay, más puedes profundizar, pero más te cuesta sacar las cosas de tu interior”.

“Esta autoevaluación debería de estar hecha con más minuciosidad que las anteriores, pero es que



realmente no sé que poner. Si tuviera que ponerme una nota, no sabría cual ponerme. Por cierto, he logrado algo casi increíble: ¡Pasar de notas!. No es que no les conceda nada de importancia, pero me parece muchísimo más interesante el para exámenes, y además lo hago a gusto pensando y aplicando cada uno de los conceptos (ésto sólo lo he hecho en filosofía)”.

Todas las reflexiones de los chicos sobre el ejercicio de la autoevaluación son más o menos en este tono. Se resisten a hacerlo por escrito, porque se encuentran frente a frente ante ellos mismos y sus limitaciones y contradicciones. No debe extranarnos tal reacción, pues si les resulta difícil aprender a ser analíticos y críticos con su entorno, esta dificultad adquiere proporciones amenazadoras cuando se trata de hacer la propia autocrítica. Es el ejercicio más difícil, que exige una gran madurez para que el descubrimiento de las propias limitaciones no haga tambalear nuestra seguridad. En este punto debemos ser ecuanímenes, y no pedirles a los chicos unos niveles de madurez que muchos adultos están lejos de alcanzar todavía.

Sólo queremos insistir una vez más en que también en este punto estamos metidos de lleno en una dimensión plenamente filosófica, pues todos sabemos que no existe Filosofía en el sentido puro del término si no nace de un pensamiento libre, sin ataduras, y éste sólo puede darse en aquellas personas que son capaces de poner en cuestión lo más recóndito de su ser.

#### 6.2.6. *Más allá de la clase*

Debemos dedicar un párrafo a este enunciado, porque la casi totalidad de los alumnos afirma que lo estudiado

en la clase de Filosofía les sirve para aplicarlo a la vida. Lo más llamativo de esta coincidencia es justamente que se explicita algo que por evidente debiera pasar desapercibido. Nos referimos al hecho de que si no ocurre lo mismo con el resto de las materias, es que no cumplen la función para la que han sido incorporadas al plan de estudios. Están por lo tanto siendo fraudulentas y perjudiciales para el alumno. El tan traído y llevado fracaso escolar tendría aquí su principal razón de ser. Un alumno no puede interesarse más que por aquello que siente útil para su vida.

Una vez más tenemos que recordar que la función del saber es garantizar la supervivencia del individuo en su entorno: Primer principio con el que se inició este trabajo.

Como casi siempre, los testimonios de los alumnos son muy elocuentes:

“Antes, o sea, cuando comencé el curso, no estaba acostumbrada a pensar sobre asuntos o conceptos que no parece que sean importantes, pues esta clase me ha ayudado mucho a reflexionar sobre ello; voy por la calle y observo determinada actitud hacia algo o alguien, de una persona y pienso en las causas que lo han podido ocasionar, cosa que antes no hacía; además, muchas veces me he entretenido en ello, y desde luego ha sido por lo que me ha aportado la clase de Filosofía.

He sido capaz, pues, de analizar lo que me rodea y fomentar en él de este modo una actitud crítica”.

“...algo muy interesante que me ha sucedido es que he intentado ver en los demás y en mí si realmente la teoría era cierta en la realidad. De esta forma es más ameno el trabajar sobre algo que se pueda ver continuamente a tu alrededor, que sobre cosas hipotéticas, y no es difícil el ver ejemplos de los

comportamientos que estamos analizando en clase”.

“La clase de filosofía no se ha reducido simplemente a cuatro horas de clase a la semana. La he ampliado a toda la semana, a cada minuto”.

Como hemos dicho, todos los alumnos manifiestan una sensación gratificante al comprobar que la clase es una fuente de información útil. No tienen la impresión de perder el tiempo o estar haciendo algo estúpido. Cuando salen de allí, llevan en sus cabezas algo interesante que les va a permitir hacer transparente su entorno y a la vez estar más seguros en él.

El texto que reproducimos a continuación nos parece interesante porque añade a los anteriores nuevos matices:

“En cuanto al profesor, no se ha portado excesivamente como un “profesor”, aunque en algunos momentos sí lo parecía (cuando se enrollaba demasiado). Es importante el que me haya parecido que realmente se preocupaba por nosotros, como personas, como individuos, y no como una fila de nombres a los que hay que poner unna nota al final del curso (...).

Para finalizar, quiero destacar que esta clase ha sido totalmente distinta a las que hasta ahora había tenido. Que por primera vez aprender ha sido pensar y no memorizar, y que además de no ser una tortura, hemos aprendido de verdad. Totalmente positiva la idea de no hacer exámenes y cambiar la estructura superarcaica a la que estábamos acostumbrados. Creo que por primera vez en mi vida, una clase me ha servido y me sirve para algo”.

Este es uno de los textos que nos sirven también a nosotros como elemento de contraste para saber en qué

medida nuestros planteamientos van encaminados a producir el fin deseado.

Como se muestra aquí, esta alumna distigue perfectamente que los roles profesor-alumno han sido modificados, lo cual indirectamente nos puede ayudar a comprender que las actitudes que los alumnos tienen en clase, como falta de compromiso, rechazo, engaño..., son respuestas ante un medio que ellos no han creado.

La distinción que nuestra alumna hace entre “aprender a pensar” y “memorizar”, prueba una vez más la afirmación hecha en el primer capítulo: el alumno concientiza la situación en la que habitualmente se encuentra sólo cuando se le coloca en un medio distinto. La necesidad de conocer el nuevo ambiente le pone al descubierto la situación anterior a la que se había inconscientemente adaptado.

Todo ello prueba a su vez que los alumnos poco a poco van realizando el difícil ascenso desde la realidad concreta particular hacia la cima de la reflexión filosófica, en la que la realidad cotidiana aparece iluminada por una nueva luz. Su nivel de exigencia y precisión intelectual se ha transformado cualitativamente. Se asoman al mundo con ojos inquisitivos; no les urge encontrar una primera y única respuesta ante sus preguntas; saben permanecer seguros ante la inseguridad de la duda; han aprendido que una cosa es intercambiar palabras, y otra muy distinta dialogar; han experimentado que convivir es todo un arte en el que para obtener buenos resultados deben conjugar muchos elementos; han comprendido que estudiar/saber no es algo impuesto por un tercero y por ello una carga pesada de la que hay que sacudirse cuanto antes, sino más bien un instrumento de liberación, que además puede ser incluso muy interesante; han experimentado que es más gratificante colaborar que competir; han conjugado saber y hacer/teoría y práctica, síntesis por otra parte que ha sido el permanente

objetivo del quehacer filofósico desde que la humanidad comenzó la andadura de la racionalidad, y que adquiere su formulación explícita en el gigantesto esfuerzo kantiano, tema de sus grandes críticas.

La primacía de la Razón Práctica sobre la Teórica no es cuestión de gustos filofósicos, sino una exigencia vital.

Esto expresan los siguientes textos que sirven de cierre a este parágrafo:

“... los conocimientos de un curso para otro se nos olvidan, es verdad. Pero te digo que esta asignatura no se me olvidará tan fácilmente, porque la he vivido, y la experiencia creo que es lo único que no se puede borrar.

“Ahora tengo que ponerme una nota final. Totalmente ridículo el valorar nuestro trabajo a través de las notas. Pero hay que hacerlo ¡maldita burocracia!. Bueno, pues yo me pondría “sobresaliente”, quizás es pasarme, y posiblemente no haya logrado desinhibirme de la idea de las notas, pero me hace ilusión y hasta quizás me lo merezca. De todas formas, aunque mi nota no fuera esa, tampoco me desilusionaría, porque *lo que he aprendido y he vivido durante el curso nadie me lo va a quitar*”.

### 6.3. Conclusiones

Antes de dar por terminado este capítulo de valoración del trabajo, vamos a volver de nuevo sobre algunos puntos que nos parecen importantes para entender nuestro mensaje. Unas veces porque aclaran aspectos decisivos del método, y otras para salir al paso de posibles objeciones

que en otro momento se nos ha hecho. La insistente idea de fondo que recorre toda nuestra obra: la Filosofía se constituye como tal en tanto que se transforma en pensamiento para la vida o lo que es lo mismo en tanto que se transforma en conducta vital, puede tener unas connotaciones peligrosamente moralizantes. Esa puede ser la razón de que muchas veces se nos haya tachado, un tanto peyorativamente, de hacer de directores espirituales laicos o “filósofos de parroquia”.

Nos interesa hacer unas aclaraciones para los que tienen esta sospecha. En primer lugar, todo enseñante es, por definición, director espiritual. Por tanto, el que no quiera asumir tal función, debe abandonar su trabajo. No es el momento de analizar en profundidad lo que significa ser profesor o enseñante, aunque es un ejercicio muy útil para todos los que nos dedicamos a esta profesión, pararnos de vez en cuando a reflexionar sobre nuestro papel. Querámoslo o no, lo concienciamos o no, todos los profesores nos convertimos en el punto de referencia en el cual confluyen las miradas y la atención de los alumnos una vez que cerramos las puertas del aula. Para bien y para mal, tenemos un papel semejante al del director de orquesta y actor de teatro, pero interpretando ambos a la vez. Toda nuestra persona, desde el vestido que llevamos, la manera de hablar, de sentarnos, de coger la tiza, de llamar la atención..., se traducen en mensajes que los alumnos absorben aún de forma inconsciente. Todo ello forma parte del contenido intelectual que se transmite en la clase, y la ignorancia de este hecho no disminuye ni palía la influencia que estamos ejerciendo sobre nuestros alumnos. A pesar de que las ciencias de la Educación tienen éstos y otros problemas ya muy estudiados, no es difícil todavía encontrar profesores que tienen el poco pudor de publicar a voz en grito su ignorancia pronunciando frases tan escandalosas

como: “yo no soy un director espiritual ni un educador; sólo soy profesor de...”. Todo este conjunto de elementos que forman parte del mensaje teórico de la clase tiene unas enormes repercusiones prácticas. Determinan y condicionan la acción con tanta más fuerza cuanto más inconscientes son. Para que las fuerzas inconscientes dejen de manejar y dirigir la conducta, ha de concienciarse primero de su presencia y su fuerza, y luego no anularlas porque es imposible, pero sí neutralizarlas y dirigir las con sabios programas racionales y conscientes.

Ante este hecho incuestionable se pueden adoptar dos posturas: una, de ignorancia, y seguir infantilmente pensando que todo lo que yo transmito es todo lo que concierne; y otra, ser conscientes de ello, y planificar la clase racional y conscientemente contando con estos datos, para que los resultados conseguidos se acerquen cada vez más a los fines propuestos. Esta es la meta a la que pretendemos llegar sabiendo que es la utopía inalcanzable, pero que actúa como guía de nuestra labor investigadora desde hace bastantes años.

Somos conscientes de que es un camino en el que todavía hay muchas luces y sombras; por eso invitamos a participar en esta tarea a todos aquellos que compartan nuestro proyecto. Admitimos que a otros no les interese: pero rehusamos todo diálogo, por inútil, con aquellos que juzgue nuestro mensaje sin hacer el esfuerzo de entenderlo.

Hay una segunda idea a la que hemos aludido en páginas anteriores, pero sobre la que nos interesa insistir. Nuestro trabajo parece que subordina la cantidad de conocimientos o conceptos manejados a la intensidad y afianzamiento de los mismos. Efectivamente, no es posible que un alumno abarque mucho en extensión y a la vez en profundidad: son dos direcciones que se excluyen mutuamente

sobre todo en los primeros pasos del aprendizaje. Si ésto es correcto, en seguida se pueden hacer varias objeciones como las siguientes: un alumno con este sistema acumula menos información que otro que haya seguido una clase en la que la información sea más abundante; de esta manera, el primer alumno estará en inferioridad de condiciones a la hora de enfrentarse en un exámen con sus compañeros. Las posibles repercusiones que ésto tiene en una sociedad competitiva como la nuestra son de todos conocidas.

Vamos a desmenuzar esta objeción porque encierra varios dogmatismos.

En primer lugar, es falso equiparar cantidad de conocimientos con cantidad de erudicción. Ya hemos visto que un alumno que aprende a filosofar está modificando sus estructuras mentales de tal manera que amplía enormemente su campo de visión y comprensión de la realidad. La adquisición de esas estructuras supone un esfuerzo y un recorrido lento, costoso, pero serio y sólido. Cuanto más se cuiden los cimientos, más seguro estará el edificio. No debemos olvidar que cuando un solar está vallado porque se está construyendo un edificio en él, pasa mucho tiempo antes de que asomen los pilares, pero una vez salvado este período, día a día la obra se va transformando ante nuestros ojos. Todo el proceso de perforación del terreno en sentido inverso al de las paredes ha estado oculto ante nuestros ojos, pero es fundamental para la estabilidad y solidez del edificio. Por eso a nosotros siempre nos ha llamado mucho la atención la gran cantidad de conocimientos que se han impartido durante un año en una determinada clase de tal profesor. No podemos menos de sospechar que se trata de un falso edificio: de hecho, cuando se interroga a los alumnos, no responden con coherencia acerca de lo estudiado. Nosotros, por lo menos, no hemos podido hasta ahora encontrar la fórmula para avanzar en las dos direcciones



simultáneamente y a tanta velocidad. Efectivamente, cuidamos con especial esmero los cimientos; pero nadie se atreverá a negar que éstos forman parte esencial del edificio. Lo demás sería construir castillos en el aire.

El segundo punto de la objeción consistía en suponer que de esta manera los alumnos están en inferioridad de condiciones para afrontar una sociedad competitiva. Esta objeción no resiste el más mínimo análisis, aún sin meterlos en profundidades. Nuestra afirmación es tajantemente la contraria. Un alumno que ha sido capaz de transformar su saber en saber para la vida es el que está en óptimas condiciones para sobrevivir en una sociedad fundamentalmente competitiva. A la inversa, un individuo al que sólo le han enseñado a repetir, por mucha información que acumule, si no sabe recrear con ella pensamiento, si no puede transformarla para adaptarla a la vida cambiante que le va a tocar vivir, podrá llegar a convertirse en un dócil y perfecto ciudadano capaz de cumplir órdenes, pero nunca en un individuo autónomo, creativo, capaz de proyectar las situaciones nuevas que toda existencia personal exige.

Una vez más queremos que se nos entienda bien. No despreciamos la información; nos parece necesaria, útil y cuanto más se tenga, mejor. Pero sólo es válida cuando está sustentada en unos buenos cimientos, es decir, cuando la maneja una cabeza capaz de crear pensamiento, no de repetir modelos pensados por otros y asumidos acríticamente e incondicionalmente por su alto valor de cotización en el mercado social.

Por desgracia hoy se confunde al intelectual o pensador con la persona que padece "erudititis". Todos conocemos al típico erudito que, cual fichero viviente, no sabe decir dos palabras seguidas sin apuntarlas con citas y más citas, quizás porque, como no sabe pensar en primera persona, necesita avalar lo que dice apoyándose en autoridades reconocidas socialmente. Erudición, sí; erudititis no.

Efectivamente, nuestros alumnos no han aprendido una retahíla de conceptos aislados, independientes; pero han construido una urdimbre que servirá de cañamazo en el que se irán insertando los conocimientos de toda su vida. De nuevo esta afirmación puede hacer asomar la sonrisa, mitad escéptica, mitad paternalista, de aquellos que, creyéndose a bordo de la gran nave del progreso, menosprecian, por trasnochado, un proyecto de corte humanista para nuestros jóvenes.

A éstos, sí, va dirigida esta reflexión. Por supuesto, que no vivimos de espaldas al Progreso, ni menospreciamos los avances científico-técnicos, mientras estén al servicio del hombre. Pero tenemos serias dudas ante la idea oficial que se maneja hoy de Progreso. No nos sonrojamos al cuestionar seriamente que la imagen que hoy se vende de Progreso supone en muchos casos una enorme involución para el hombre en tanto que individuo. Tenemos fundadas sospechas de, gran parte de los avances técnicos son fieles servidores de unas estructuras de Poder que justifican y defienden una sociedad incuestionablemente jerarquizada, en la que no tiene cabida el individuo creativo. En un porcentaje muy alto, los avances científico-técnicos han sido empleados para construir una tupida red de hilos, cada vez más sutiles, pero a la vez más férreos (milagro de la ciencia) que soporta de manera invisible una estructura social aparentemente flexible, donde todo cambio se potencia y tiene cabida. Incluso, nosotros, pobres marionetas, nos hacemos la ilusión de movernos con libertad porque ignoramos los hilos que nos manejan.

Con esta llamada de atención sólo queremos unir nuestras voces a las de todos aquellos que, cada vez con más fuerza, y respaldados por su reconocida autoridad, llaman la atención sobre los peligros que amenazan a nuestra sociedad tecnocrática creadora de nuevos mitos.

Muchos nos tememos que el proyecto de Reforma de nuestras Enseñanzas Medias esté en su raíz contaminado de una exagerada carga de cientifismo tecnicista y utilitario al servicio del modelo social actualmente vigente. El afán casi obsesivo de nuestros políticos por hacernos llegar el mismo mensaje de no descolgarnos del carro triunfal del progreso técnico, afecta también a nuestros Centros de Enseñanza. Para indicar la preocupación de la Administración por poner al día las Escuelas, se promete que en breve todas dispondrán de un Ordenador, como si ese instrumento garantizase el ingreso en el santuario del progreso.

No parece que les preocupe mucho que la mayoría de los Centros públicos no dispongan de un Salón de Actos o cualquier otro lugar donde puedan realizar los alumnos actos comunitarios y que favorezcan las relaciones interpersonales, como teatro, cine-clubs, mesas redondas... ¿Será que a pesar de que con las palabras se sugiere potenciar el sentido democrático, la convivencia y cooperación, realmente sean éstos unos valores secundarios en la actualidad?.

Todavía hay otros datos que alimentan nuestros temores. Los proyectos primados por la Administración como experimentales con vistas a la nueva Reforma tienen el mismo tinte. Frente a dos opciones, se primará seguramente aquella que venga expresada en un lenguaje, a ser posible, formal. Si además es traducible al código binario del Ordenador, mucho mejor, porque su universalidad está garantizada; puede ser trasvasada a cualquier centro de la geografía española. Peligrosísima postura, a nuestro juicio. Precisamente en los discursos en torno al tema hay algo que nos confunde. Por un lado se habla del método activo como el mejor y necesario en una enseñanza innovadora. Hasta aquí, ninguna objeción. Nuestras dudas surgen cuando a la vez se proyectan unos Programas

experimentales tan precisos y concretos en cuanto a cantidad de información a transmitir: temas, unidades didácticas, libros a leer, películas y medios audiovisuales, y modos concretos de hacer evaluaciones... Todo esto supone la negación del método activo, ya que el objetivo fundamental de tal método es potenciar la creatividad del alumno. Esta creatividad exige que en las programaciones se dejen amplios márgenes de flexibilidad (no decimos que no se programe, sino que los programas no sean rígidos en su aplicación). Lo contrario sería la negación misma de lo que se quiere hacer. De la misma manera, para las evaluaciones, el concepto de creatividad está reñido con un tipo de pruebas computarizables. Por supuesto, siempre que se entienda por creatividad la capacidad y posibilidad de hacer aparecer algo nuevo que antes no estaba, no de repetir muy bien las mil variables de un programa ya establecido por muy amplia que sea la gama que se pueda manejar.

No ignoramos que es necesario buscar el máximo de concreción; pero quizás en el tema de la enseñanza tenemos que aceptar que hay una enorme dificultad para ello. Afortunadamente el hombre no es reducible a números, como las mesas o las sillas del aula. Esta es su ventaja, y a la vez el origen de un gran número de dificultades. Hay que asumirlas y contar con ellas. En esta dialéctica tenemos que movernos, a no ser que, deslumbrados por el mal entendido progreso técnico, olvidemos lo que hay de humano, plural y diverso en nuestros niños y jóvenes y los convirtamos en números perfectamente codificables como los demás objetos del Centro. El resultado sería que la rueda social funcionaría mejor evidentemente, pero ¿a qué precio?. La otra opción, la que prima lo que hay en el hombre de

humano, es ciertamente más incómoda.

Cada individuo exige un reconocimiento y tratamiento en primera persona. Los procesos de aprendizaje no siguen el mismo ritmo en todos los alumnos. La valoración del tiempo también debe ser modificada. El concepto de avance y progreso no es matemáticamente expresable. Las cimas y los valles se suceden constantemente en el trabajo diario. No tenemos puntos de referencia fijos, inamovibles, estables, seguros, en los cuales apoyarnos. Las dudas aparecen con frecuencia: su aceptación exige un talante diferente. Hay que acudir a clase renunciando a la seguridad de saber que vamos conduciendo un tren que necesariamente avanza por el mismo carril. Ahora, del camino sólo conocemos la dirección; pero la senda se va abriendo cada día, lentamente, sin prisas, para que queden las huellas profundas de nuestro paso. Hay que conjugar a la vez una labor de grupo que tenga unidad, manteniendo, respetando y potenciando, por otra parte, las individualidades de cada uno de sus miembros. Es un proyecto apasionante.

Las ventajas son muchas, pero la más importante es que cada día es nuevo, plantea nuevos retos y dificultades que hay que superar. Se renuncia a la comodidad, a cambio de no caer en el sopor de la rutina.

En cualquier caso, para nosotros la opción es clara. Porque creemos en ella, hemos hecho el esfuerzo de narrarla en estas páginas con la esperanza de que puedan ser útiles a alguien.





**C**uando está en marcha el plan experimental para la reforma de la Enseñanza Media y se habla tanto de métodos activos, los autores de este libro, profesores de Filosofía con muchos años de experiencia en la investigación sobre el método activo, analizan las bases psicológicas y filosóficas de la enseñanza activa que «no consiste sólo en programar por objetivos, necesidades o intereses, ni en hacer simplemente que los alumnos manipulen los objetos y trabajen en grupo; con ello mejoraríamos nuestras «técnicas» y tal vez se formarán súbditos dócilmente más «eficaces»... El método activo va mucho más lejos: exige ciertamente una nueva teoría del conocimiento y del aprendizaje distinta de la actualmente practicada; pero además implica una nueva teoría social y política de la Escuela y, como consecuencia, una nueva actitud del profesor. El método activo es así a la vez un reto filosófico y un revulsivo profesional».

Aunque en una lectura superficial el libro parece estar centrado principalmente en la narración coloquial pormenorizada de la experiencia escolar de los autores y sus alumnos durante el curso 1983-84, todo él está atravesado, de la primera línea a la última, por un esfuerzo de profundización teórica en el concepto de «método activo».

Agresiva y polémica, esta **PROPUESTA FILOSOFICA SOBRE EL METODO ACTIVO** puede ser de gran utilidad no sólo para filósofos, sino también para profesores de cualquier otra especialidad.

**Ministerio de Educación y Ciencia**

**SERVICIO DE PUBLICACIONES**